

Opetushallinnolliset kompetenssit esimiesaseman näkökulmasta

Tampereen yliopisto
Johtamiskorkeakoulu
Hallintotieteen opintosuunta
Pro gradu -tutkielma
Huhtikuu 2014
Pertti Ahonen

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto	Johtamiskorkeakoulu; hallintotiede
Tekijä:	AHONEN, PERTTI
Tutkielman nimi:	Opetushallinnolliset kompetenssit esimiesaseman näkökulmasta
Pro gradu -tutkielma:	241 tekstisivua, 16 liitesivua (1 liite)
Aika:	Huhtikuu 2014
Avainsanat:	hallintotieteet, opetushallinto, rehtori, musiikkioppilaitos, pätevyys, kelpoisuus

Tutkimus käsittelee ja luotaa opetushallinnollista pätevyyttä julkista avustusta saavan musiikkioppilaitoksen esimiehenä toimivan rehtorin näkökulmasta. Tutkimukseen sisältyy teoriaosan lisäksi lomaketutkimuksena toteutettu empiirinen osa. Kysely on toteutettu mahdollisimman kattavana otoksena, hajautetusti koko Suomen alueella, kesän ja alkusyksyn 2013 aikana. Kyselyn vastaajia ovat musiikkioppilaitosten rehtorit sekä apulaisrehtorit. Sen puitteissa tiedusteltiin rehtorien tai vastaavassa toimenkuvassa eri nimikkeellä toimivien vastuuhenkilöiden omia käsityksiä heidän henkilökohtaisesta pätevyystään sekä sitä, miten pätevyyden katsottiin korreloivan kentällä tarvittavaan pätevyYTEEN. Pätevyyttä kartoitettiin koulutustaustaa, koulutustarvetta sekä eritoten johtamistaitoa analysoimalla. Erityishuomiota kohdennettiin siihen, minkälaiset eväät muodollisen kelpoisuuden avulla hankitun kelpoisuuden ja pätevyyden katsottiin antavan rehtorin tehtävistä suoriutumiseen. Mielenkiinnon kohteena oli lisäksi se, minkälaista lisäkoulutusta tai oppia rehtorit ovat työssään lähteneet hakemaan, jos sitä ovat katsoneet tarvitsevansa. Tämän tiedon avulla olisi ehkä mahdollista hienosäätää ja kehittää muodollisen kelpoisuuden vaatimuksia entistä paremmin työelämän tarpeita vastaavaksi. Tällöin rehtorin tehtävissä aloittavat olisivat heti entistä valmiimpia vastaamaan eteen tuleviin haasteisiin.

Sosiaalisen toiminnan ja viestinnän luonteesta johtuen inhimillisestä kommunikaatiosta seuraa se, että käsitys pätevydestä saattaa perustua enemmän pinnallisiin vaikutelmiin, hiljaisiin ja tiedostamattomiin taustaoletuksiin sekä väärinkäsityksiin, kuin tosiasialliseen kykyyn suoriutua konkreettisista työtehtävistä niihin liittyvine vastuineen.

Virallisenormit asettavat eräitä vaatimuksia rehtorin muodolliselle kelpoisuudelle ja määrittävät rehtorin tehtävänkuvan vähimmäissisällön. Muodollinen kelpoisuus kuvaa kelvollisuutta norminmukaisuutena. Kelpoisuus kuvaa yleisten, tietyltä henkilöryhmältä virallisesti edellytettyjen kriteerien mukaisuutta. Pätevyys ei puolestaan tyhjenny muodollisesti kelpoisuuteen, vaan siihen sisältyy ne kaikki opit ja oivallukset jotka ovat kehittäneet yksilöä tunnistamaan syy-seuraussuhteita ja yhdistämään tietoa. Täten tutkimuksen tarkoitus ei voi olla ”täydellisen” pätevyyden metsästyS, koska jokaisen yksilön pätevyys on vahvasti muotoutunut osana kunkin henkilökohtaista elämänpolkua. Kelpoisuus asettaa kuitenkin normatiivisen minimitasen, jota vastuuhenkilön pätevyys ei saa lähtökohtaisesti alittaa. Siirtymäsäännökset voivat toki muodostaa poikkeuksen tästä lähtökohdasta. Voidaanko siis suhteellisen pienilläkin valmistavan koulutuksen muutoksilla muovata vankempaa kelpoista osaamista?

“...organisaatiossa työskentelevien ihmisten motivaatio ja sen yhdistäminen päämäärään on johtamisen keskeinen tehtävä” (Palmu 2003,14).

Sisällysluettelo

1	Johdanto.....	1
2	Tutkimuksen perusvalinnat	5
2.1	Tutkimuksen päätehtävän asettaminen	5
2.2	Tutkimuksen tavoitteen asettaminen	14
2.2.1	Tieteelliset tavoitteet	14
2.2.2	Käytännölliset tavoitteet	17
2.3	Tutkimusnäkökulman asettaminen	17
3	Tutkimuksen teoreettinen viitekehys	23
3.1	Tutkimuksen pääkäsitteet ja niiden väliset suhteet	23
3.1.1	Koulutuksen määritelmä	24
3.1.2	Johtamisen määritelmä	26
3.1.3	Valmiuden määritelmä	27
3.1.4	Tuloksen määritelmä	30
3.2	Koulutuksen määritelmän alakäsitteet	31
3.2.1	Muodollinen koulutus	31
3.2.2	Käytännön ja kokemuksen myötä hankittu koulutus	32
3.2.3	Projektioppiminen	33
3.2.4	Etäoppiminen	34
3.3	Johtamisen määritelmän alakäsitteet	34
3.3.1	Ihmissuhdejohtaminen	34
3.3.2	Tavoitejohtaminen	45
3.3.3	Muutosjohtaminen	47
3.3.4	Konfliktijohtaminen	49
3.3.5	Tulosjohtaminen	49
3.3.6	Laatujohtaminen	50
3.3.7	Resurssiperusteinen johtaminen	51
3.4	Valmiuden määritelmän alakäsitteet	52
3.4.1	Valmiudet kuunteluun ja ymmärrykseen	52
3.4.2	Vuorovaikutustaidolliset valmiudet	53
3.4.3	Valmiudet ongelmanratkaisuun	54
3.4.4	Valmiudet strategiseen ajatteluun	55
3.4.5	Valmiudet asennejohtajuuteen	56
3.4.6	Valmiudet henkisten voimavarojen johtamiseen	57
3.4.7	Valmiudet taloudellisten voimavarojen johtamiseen	58
3.4.8	Valmiudet läpinäkyvään johtamiseen	59
3.4.9	Valmiudet työlainsäädännön soveltamiseen	62
3.5	Tuloksen määritelmän alakäsitteet	65
3.5.1	Sisäisen tuloksellisuuden inhimillinen ulottuvuus	65
3.5.2	Henkisen tuloksellisuuden ulkoinen ulottuvuus	67
3.5.3	Taloudellisen tuloksellisuuden ulottuvuus	68
4	Rehtori esimiehenä	69
4.1	Kokonaisvaltaisesti menestyvä johtajuus	69
4.2	Koulutuksen johtamisen erityisongelmat	75
5	Tutkimuksen toteutus	77
5.1	Tutkimusjoukkion valinta	77

5.2	Aineiston keruu, työstäminen ja analyysi	77
5.3	Reliabiliteetti, validiteetti ja etiikka	80
6	Tutkimustulokset ja analyysi	82
6.1	Perustiedot	82
6.1.1	Ikä	82
6.1.2	Koulutus	83
6.1.3	Kelpoisuus	88
6.1.4	Työkokemus	91
6.1.5	Oppilaitos	99
6.1.6	Ajan hermolla oleminen	104
6.2	Koulutuksen ilmeneminen opetusalan esimiestehtävissä	104
6.2.1	Hyödyllisin koulutus	104
6.2.2	Koulutuksen vaikutus työstä suoriutumiseen	120
6.2.3	Koulutukselliset puutteet	122
6.2.4	Johtajakoulutuksen vastaaminen työelämän haasteisiin	136
6.3	Esimiesten pätevyys	153
6.3.1	Esimiesten henkiset voimavarat ja allokointi	153
6.3.2	Henkilöstön henkiset voimavarat ja allokointi	201
7	Johtopäätökset	214
7.1	Yhteenveto ja pohdinta	214
7.2	Metodidiskurssi	237
7.3	Jatkotutkimuksellisia ehdotuksia	238
Lähdeluettelo		
	Kirjallisuus	242
	Elektroninen media	248
Liitteet		
	Liite 1: Tutkimuksessa käytetty kyselylomake	249

Taulukkoluetelo

Taulukko 1.

Koulutusjakaumallinen vertailu koulutustasosta ja suuntautumisesta ensimmäisen opetushallinnollisen esimiestehtävän vastaanottoaikoihin sekä korkeimman, viimeisimmän koulutuksen kesken

Taulukko 2.

Oppilaitoksen johtajuutta eniten hyödyttänyt koulutus

Taulukko 3.

Miten merkityksellisenä oppilaitoksen esimies kokee tietyn, rehtoria tai apulaisrehtoria kuvaavan toimintatavan ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos oppilaitokseen oltaisiin valitsemassa esimiehen tehtävää jatkavaa henkilöä ja tarkastelua suoritettaisiin henkilökohtaisten ominaisuuksien näkökulmasta

Taulukko 4.

Miten merkityksellisenä oppilaitoksen esimies kokee tietyn, rehtoria tai apulaisrehtoria kuvaavan toimintatavan ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos oppilaitokseen oltaisiin valitsemassa esimiehen tehtävää jatkavaa henkilöä ja tarkastelua suoritettaisiin koulutus- ja tutkintotason näkökulmasta

Taulukko 5.

Miten merkityksellisenä oppilaitoksen esimies kokee tietyn, rehtoria tai apulaisrehtoria kuvaavan toimintatavan ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos oppilaitokseen oltaisiin valitsemassa esimiehen tehtävää jatkavaa henkilöä ja tarkastelua suoritettaisiin työkokemuksen näkökulmasta

Taulukko 6.

Johtajuuteen syventyvän koulutuksen merkittävän myönteinen vaikutus johtamistulokseen

Taulukko 7.

Päällimmäinen täydennyskoulutustarve vastaushetkenä

Taulukko 8.

Osallistuminen työelämän haasteita keventävään koulutukseen

Taulukko 9.

Esimiesten täydennyskoulutushalukkuus kvalifikaatiovaatimusten osalta

Taulukko 10.

Esimiesten täydennyskoulutushalukkuus pedagogisen johtajuuden osalta

Taulukko 11.

Esimiesten täydennyskoulutushalukkuus johtamistehtävän osalta

Taulukko 12.

Musiikkioppilaitoksen esimiehen muodollisen koulutuksen koulutukselliset puutteet ja kehittämiskohteet

Taulukko 13.

Työasioiden toimivuudelle useimmiten haasteita asettavat asiat. Korkeintaan kolme merkityksellisintä haastetta, arvojärjestyksessä 1-3 priorisoiden

Taulukko 14.

Miten opetushallinnon tutkinto vastaa konkreettisiin työelämän haasteisiin

Taulukko 15.

Miten opetushallinnon tutkinto vastaa työelämän haasteisiin suhteessa ikään

Taulukko 16.

Päällimmäinen onnistuminen johtamisen tulosta tarkasteltaessa

Taulukko 17.

Eniten parantamisen varaa johtamisen tulosta tarkasteltaessa

Taulukko 18.

Esimiesnäkökulmasta päällimmäinen vahvuus oppilaitoskulttuurin rakentamista johdettaessa

Taulukko 19.

Miten kannustaa alaisia itseohjautuvaan ongelmanratkaisuun sekä yrittämään

Taulukko 20.

Mihin alaiset esimiesten mukaan pääasiallisesti toivoisivat enemmän panostusta. Korkeintaan kolme merkityksellisintä panostuksen kohdetta, arvojärjestyksessä 1-3 priorisoiden

Taulukko 21.

Ensisijaiset työyhteisön kehittämiskohteet, esimiesten näkökulmasta

Taulukko 22.

Rehtorien ja apulaisrehtorien käsitykset alaisten työhön liittyvästä tietoudesta

Kuvioluettelo

Kuvio 1.

Tutkimuksen päätehtävän asettavat kysymykset.

Kuvio 2.

Pääkäsitteiden välinen vuorovaikutus.

Kuvio 3.

Ihmissuhdejohtamiseen (Human resource management) liitettävät käsitteet ja niihin liittyvät alakäsitteet

Kuvio 4.

Menestyvää johtajaa kuvaavat ominaisuudet

Kuvio 5.

Managerialisen johtajuuden roolit niihin kuuluvine avainkompetensseineen

Kuvio 6.

Kehys rehtorin toimenkuvaksi

Kuvio 7.

Koululaitoksessa toimivan laitosjohtajan työnkuva

Kuvio 8.

Rehtorin velvollisuuksien, tehokkuuden ja roolien määrittelyä

Kuvio 9.

Ehdotelma rehtorin ratkaisuvallaksi

Kuvio 10.

Vastaajien ikäjakauma

Kuvio 11.

Vastaajan opintoala korkeimman koulutuksen mukaan, ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin virkaa tai tointa vastaanotettaessa

Kuvio 12.

Vastaajan opintoala viimeisimmän, korkeimman koulutuksen mukaan

Kuvio 13.

Toimintavuodet rehtorin tehtävissä

Kuvio 14.

Toimintavuodet vara- tai apulaisrehtorin tehtävissä

Kuvio 15.

Toimintavuodet nykyisen oppilaitoksen rehtorina tai apulaisrehtorina

Kuvio 16.

Toimintavuodet opettajana ennen ensimmäisen rehtorin/apulaisrehtorin viran/toimen vastaanottamista

Kuvio 17.

Toimintavuodet opettajana kokonaisuudessaan

Kuvio 18.

Työvuodet opetusalan tehtävissä, opetustehtäviä lukuun ottamatta

Kuvio 19.

Opetushallinnollisen tuntemuksen kartuttaminen ennen ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin tehtävää

Kuvio 20.

Toimintavuodet opetushallinnon ulkopuolisissa, työelämän johtotehtävissä

Kuvio 21.

Opetus- ja tukihenkilökunnan määrä nykyisessä rehtorin tai apulaisrehtorin tehtävässä.

Kuvio 22.

Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden arviot siitä, miten suuri osa musiikkioppilaitosten opettajista ovat nykyiseen tehtävänkuvaansa muodollisesti kelpoisia

Kuvio 23.

Musiikkioppilaitoksen rehtorin tai apulaisrehtorin vaihdoksen myötä organisaatiossa vanhastaan jatkavan henkilökunnan osuus

Kuvio 24.

Onko pääasiallisesti opettajista koostuva työyhteisö haastava ja turbulentti johtaa

Kuvio 25.

Tuleeko johtajan olla johtamansa alan asiantuntija selviytyäkseen kiitettävästi työtoimenkuvastaan

Kuvio 26.

Mitä työyhteisössä esimiesten näkökulmasta päällimmäisenä johdetaan

Kuvio 27.

Johtamistyyli musiikkioppilaitoksen, esimiehen näkökulmasta

Kuvio 28.

Työkokemus rehtorina, suhteessa johtamistyyliin

Kuvio 29.

Työkokemus vara- tai apulaisrehtorina, suhteessa johtamistyyliin

Kuvio 30.

Päällimmäinen vahvuus inhimillisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 31.

Ensisijainen kehittämisvara inhimillisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 32.

Päällimmäinen vahvuus teknisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 33.

Kehittämisvaraa teknisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 34.

Päällimmäinen vahvuus koulutuksellisessa johtamisessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 35.

Kehittämisvaraa koulutuksellisessa johtamisessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 36.

Päällimmäinen vahvuus symbolisessa johtajuudessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 37.

Kehittämisvaraa symbolisessa johtajuudessa, esimiesten näkökulmasta

Kuvio 38.

Mahdollisuus oman työn organisointiin siten, että toisarvoisimmilta tehtäviltä jää aikaa koulun keskeisen johtamistehtävän suorittamiseen

Kuvio 39.

Jääkö muilta tehtäviltä tarpeeksi aikaa perehtyä pedagogiseen johtajuuteen

Kuvio 40.

Omaako työyhteisön toimijat tarpeeksi päällekkäistä tietotaitoa jotta työtehtävät hoituvat myös äkillisten poissaolojen aikana

Kuvio 41.

Miten usein virallisia kehitys- ja suoriutumiskeskusteluja käydään

Kuvio 42.

Oletko tietoinen alaitesi urasuunnitelmista

Kuvio 43.

Toimintaa koskevan itsearvioinnin järjestäminen, useimmiten

Kuvio 44.

Itsearvioinnin avulla kerätyn informaation hyödyntäminen

Kuvio 45.

Miten toistuvasti alaisille annetaan palautetta

Kuvio 46.

Miten esimies ensi kädessä pyrkii vaikuttamaan alaistensa asenteisiin

Kuvio 47.

Miten työyhteisön uusi työntekijä pääosin tutustutetaan työympäristöönsä sekä toimenkuvaansa

Kuvio 48.

Esimiehen palautteen määrä, suhteessa valittuun perehdytyksen tapaan

Kuvio 49.

Alaisten kanssa käytyjen mielipiteiden vaihtotilaisuuksien toistuvuus, suhteessa perehdytyksen lajiin

Kuvio 50.

Miten henkilöstö pääasiallisesti osallistutetaan päätöksentekoon

Kuvio 51.

Miten usein alaisten mielipiteitä kysytään suunnitteilla olevien tai jo toteutettaviksi päätettyjen asioiden suhteen

Kuvio 52.

Alaisten kanssa käytyjen mielipiteiden vaihtotilaisuuksien toistuvuus, suhteessa alaisten määrään

Kuvio 53.

Miten henkilöstön työkyvyn ylläpitämisestä sekä kehittämisestä ensisijaisesti huolehditaan

1 Johdanto

Organisaatiollisessa kontekstissa hallinto kuvaa yksilön tai ryhmän päätöksentekotilanteesta suoriutumista. Täydellinen rationaalisuus on päätöksenteossa lähestulkoon mahdotonta. Koska hallinnossa työskentelevillä yksilöillä ei ole tarvittavaa tietoa, taitoa tai kykyä päätöksentekoprosessin maksimointiin, pyrkivät he pitkälti, inhimillisesti, toimimaan lähinnä miellyttämisen ja hyväksynnän kautta. Hallinnon päätehtävänä on joka tapauksessa turvata tiedotus ja tiedonkulku hallinnon alaisuudessa työtään tekeville sellaisin tiedonsaannein että jokaisen yksittäisen yksilön mahdollisimman rationaalinen käyttäytyminen niin henkilökohtaisesta kuin organisaatiollisesta näkökulmasta olisi mahdollista. (Hoy & Miskel 1987, 318-319.)

Johtajan tai oppilaitosmaailmassa, rehtorin täytyy ensisijaisesti omata hyvä käsitys oppimisesta sekä johtamansa oppilaitosmuodon tai päiväkodin johtamisesta. Hänellä pitää olla myös selkeä kokonaiskäsitys organisaation johtamisesta.

Tämän tutkimuksen perustutkimuskohteeksi on asetettu työyhteisön johtajan johtajuuden tarkastelu. Mielenkiinnon aiheena on eritoten se, miten johtaja kokee selviävänsä esimiesasemansa toimenkuvasta ja haasteista tehtävään vaadittuja muodollisia opintojaan tai yleistä koulutustaustaansa vasten. Elämäkokemuksen ja käytännön kautta opitun johtamisen vaikutuksia ei kuitenkaan voida sulkea johtajuuden valmiuksien tarkastelun ulkopuolelle, ainakaan ilmiön kokonaisvaltaista kuvaa etsittäessä.

Tutkimuksessa johtajuutta tarkastellaan eritoten opetushallinnon näkökulmasta. Tarkoituksena on selvittää se, miten rehtorin muodollisen pätevyyden saamiseksi suoritettava Opetushallinnon tutkinto vastaa esimiehen työnkuvan valmiudellisia tarpeita.

Rehtorin viran tai toimen menestyksellinen hoitaminen edellyttää muodollisen kelpoisuuden lisäksi johtamiskokemusta, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä valmiuksia kehittää kulloinkin kyseenomaisen koulun painoalueita ja laadukasta yleissivistävää opetusta. Tällöin puhutaan yleisestä, konkreettisen käytännön työn vaatimasta, tehtäväkohtaisesti kokonaisvaltaisesta kompetenssista, pätevyydestä.

Pätevyys on aiheena mielenkiintoinen, mutta laaja. Tämän tutkimuksen avulla on tarkoitus selittää se, millaista pätevyyttä ja valmiutta opetushallinnossa työtään tekevä johtaja tarvitsee omaksuttuna henkisenä pääomana, jotta hänen voidaan keskimääräisesti olettaa selviävän kunnialla hänelle langetettujen työtehtävien asettamista haasteista. Mitä johtajat itse asiassa kuvittelevat johtavansa: materiaalia, tietoa, osaamista, peliä, vai jotakin muuta? Onko valinta tietoista, ja jos on, niin miten kontekstia käytännössä hallinnoidaan, käsitellään ja kontrolloidaan? Opetushallinnollista kompetenssia, pätevyyttä selvitetessä, on aihetta luontevaa tutkia koulutuksen ja muodollisten kelpoisuusvaatimusten lisäksi ennen kaikkea käytännön johtamistaitojen kautta.

Opetusalan esimiehen tulee olla kykeneväinen päätöksentekoon vahvassa asiantuntija-ilmapiiirissä sekä osata toimia hyvin vahvojen persoonallisuuksien kanssa. Tällaisten asiantuntijoiden yhdistäminen toimivaksi, tehokkaaksi ja yhteen hiileen puhaltavaksi työyhteisöksi on tehtävänä haastava kelle tahansa esimiehelle.

Asiantuntijuus kuvaa opetusalan osalta täydellisesti niitä määrittelyjä joita Sipilä (1996, 19) tekee asiantuntemuksesta. Määrittelyn mukaan asiantuntija tietää muita enemmän jostain asiasta, hän omaa ammatin vaatiman tutkinnon, hän pystyy antamaan asiasta virallisen lausunnon ja tekee luovaa työtä. Myös opetuslalla toimivia työorganisaatioita voi kuvailla asiantuntijaorganisaatioiksi. Asiantuntijaorganisaatio on määriteltävissä siten, että työhön liittyy runsaasti analysointia, monimutkaista ongelmanratkaisua ja suunnittelua; organisaatio tuottaa uutta; henkilöstön osaamistaso ja peruskoulutustaso on yleensä korkea ja asiantuntijatehtävien määrä suhteessa muihin tehtäviin suuri, sekä; organisaation riippuvuus henkilöstöstä on merkittävää ja henkilöiden korvaaminen on vaikeaa (Sipilä 1996, 23).

Opetuslalle on lainsäädännön vaatimuksiin perustuen tavanomaista se, että johtajaksi nostetaan oman erityisalansa suhteellisen vahvasti tunteva asiantuntija. Onko mahdollista, että jonkin yleisen, syventävän johtamiskoulutuksen saanut, johtamiseen erityisalana perehtynyt henkilö, muodollisten pätevyysvaatimusten takia suotta ohitetaan musiikkioppilaitoksen hallinnollisen esimiesviran tai -toimen täyttömenettelyssä? Näin, vaikka toinen, hallinnolliseen tehtävään valittava henkilö hypoteettisesti olisi sekä hallinnolliselta koulutustaustaltaan että luonteenomaiselta, tehtäväkohtaiselta soveltuvuudeltaan heikompi

valinta, siitä huolimatta, että omaisi vaadittavan, muodollisen kelpoisuuden? Onko johdettavan erityisalan vankka asiantuntemus välttämättömyys tai edes ehdoton etu hallinnollisia tehtäviä hoidettaessa, vai olisiko mahdollista kuvitella että päätösten teossa ja niihin johtavien kysymysten ja valintojen puntaroinnissa liiallinen pedagoginen asiantuntijuus voisi jopa estää johtajaa johtamistehtävässään oivaltamasta joukon vaihtoehtoisia ajattelutapoja? Yleisin hallintotieteellisin koulutuksin, lahjoin ja kannustimin varustettu johtaja voisi mahdollisesti siten monessa suhteessa olla erikoisalan käänteet syvällisesti taitavaan kollegaan nähden vähemmän kaavoihin kangistunut ja vaihtoehtoja avarammin luotaava toimija. Tarvitaanko siis laadukkaan johtamisen tueksi laaja tietämys johdettavasta alasta, vai onko mahdollista kuvitella, että eritoten asiantuntijaorganisaation johtamisessa todellakin olisi kyse lähinnä koordinoivasta henkilöstöjohtamisesta?

Omien havaintojeni mukaan epävarma esimies usein pyrkii peittelemään omaa osaamattomuuttaan ylimalkaisin, merkityksettömästi kohdistuvien ohjeistuksien ja ”pomotteluin”. Näin hän voi työtehtäviään jatkuvasti sivuraiteille kohdistaa ja toisarvoisiin asioihin takertuen onnistua johdattelemaan johtamansa organisaation huomion muualle, välttämällä näin paljastamasta kyvyttömyyttään johtaa ja hallita ydinasioita. Itsevarma johtaja puolestaan uskaltaa nojata omaan johtamiskykyynsä ja tietouteen siten, että uskaltaa sallia demokraattisemman työyhteisön, silläkin uhalla että jotkut kärkkäämmät alaiset ns. uhkaavat hyppiä pöydälle.

Johtajuutta voidaan lähestyä monesta näkökohdasta: teknisestä, inhimillisestä, koulutuksellisesta, symbolisesta ja kulttuurisesta näkökohdasta. Itseohjautuvan kouluyhteisön kannalta symbolisten ja kulttuuristen näkökulmien voitaisiin katsoa omaavan erityistä painoarvoa.

Tekninen johtajuus sisältää kyvyn suunnitteluun, organisointiin, koordinointiin ja aikataulujen laadintaan. Inhimillisessä johtajuudessa on kyse inhimillisten voimavarojen valjastamisesta moraalia vahvistamalla, henkilökohtaista kasvua ja luovuutta kannustamalla, tukea tarjoamalla, vastuuta ja työtehtäviä delegoimalla, sekä tarjoamalla mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon. Koulutuksellinen johtajuus puolestaan pitää sisällään koulutuksellista asiantuntijatietoutta opiskelijoiden tarpeiden diagnostisointiin,

opetussuunnitelmien kehittämiseen, soveltuvien opetusmenetelmien valitsemiseen, ohjaamiseen sekä arviointiin. Symbolinen johtajuus käsittää kyvyn fokusoida koulu-yhteisölle tärkeisiin asioihin johtajalle mahdollisten sanallisten, teollisten ja palkitsemiskeinojen kautta. Kulttuurisen johtajuuden tarkoituksena tulisi olla vahvan koulukulttuurin rakentaminen. (Sergiovanni 1984, 3.)

2 Tutkimuksen perusvalinnat

Onnistuneilla tutkimuksen perusvalinnoilla pyritään vaikuttamaan siihen että tehtävän-asettelun, tieteenfilosofian, tutkimusstrategian ja teoreettisen ymmärtämisen taso olisivat yhteensopivat (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 118). Tutkimusongelmia esittäessä selvitetään, miksi juuri näihin ongelmiin päädyttiin ja miksi ongelmat rajattiin ja täsmennettiin esitetyllä tavalla.

2.1 Tutkimuksen päätehtävän asettaminen

Tutkimuksen päätehtävän, tai -ongelman, muodostaa useimmiten yleisluontoinen kysymys, jossa koko tutkittava kokonaisuus hahmottuu (Hirsjärvi ym. 1997, 121). Tämän tutkimuksen päätehtävänä on *pyrkä karkeajakoisesti ilmaistuna vastaamaan kysymykseen siitä, miten koulutuksen vaikutus ilmenee tai olisi mahdollista ilmetä opetusalan esimies-tehtävissä, eritoten rehtoreina toimivien valmiuksissa suoriutua työn kuvaan kuuluvista tehtävistä ja haasteista. Hienojakoisemmalla tasolla pyritään esimiehen näkökulmasta selvittämään miten johtamiskäytäntö osaa hyödyntää tavoitteellisessa organisaatiossa olevia, henkisiä voimavaroja sekä miten johtajien henkilökohtainen että tehtäväkohtainen pätevyys vaikuttaa riittävän näiden voimavarojen tehokkaaseen allokontiin. Pätevyyttä siis selvitetään merkittävien osien käytännön johtamistaidoista käsin. Taloudellisten voimavarojen osalta luodetaan johtajan kykyä niiden hankkimiseen ja kohdistamiseen. Taloudellisten voimavarojen riittävyyttä ei pyritä tässä yhteydessä erikseen selvittämään.*

Tässä tutkimuksessa pätevyys on käsitteellisesti tarpeellista erottaa kelpoisuudesta. Koivuniemen (2004, 77) mukaan kelpoisuusvaatimukset kuvaavat niiden pätevyyden tunnistamiskriteerien joukkoa, jotka virallisenormit asettavat suhteessa tiettyyn tehtävään tai asemaan. Kelpoisuusvaatimukset määrittelevät norminmukaisuutena riittävää kelpoisuutta. Täten virallisen kelpoisuuden myötä asetetut vaatimukset poikkeavat työn asettamista, todellisista vaatimuksista.

Tutkimuksessa kelpoisuusvaatimukset käsitellään pätevyyden tunnistamiskriteereinä. Kuitenkaan kaikki tunnistamiskriteerit eivät ole kelpoisuusvaatimuksia. Ollakseen kelpoinen, yksilön on täytettävä asetetut kelpoisuusvaatimukset, mutta ollakseen pätevä, on hänen suoriuduttava työtehtävistään niiden kaikkine asettamine vastuineen. ”Pätevyys

on henkilöstön osaamista työtehtävissä” (Koivuniemi 2004, 77). Muodollisen kelpoisuuden puuttuminen ei sinänsä estä yksilöä suoriutumasta työhön liittyvistä tehtävistä ja vastuista. Muodollinen kelvottomuus ja tosiasiallinen epäpätevyys ei siis välttämättä mene yksiin.

Vartolan (2004, 186-189) mukaan kaikki todennäköisesti käytettävissä olevat ja järjestelmällisesti toisiinsa liittyvät, toimintojen suorittamiseksi vaadittavat tiedot, valmiudet ja kyvyt ovat pätevyyttä. Pätevyydelle asetettavia kriteerejä voidaan pitää tietoa antavana vasta kun toimintaympäristö ja tehtävät on ymmärretty ja määritelty. Vartola tarkastelee ja määrittelee pätevyyttä kolmen kysymyksen muodossa:

- 1) Mitkä ovat pätevyysvaatimukset tietyissä organisaatioissa niiden tiettyä tehtävää toteuttavalle henkilöstölle?
- 2) Millaisia kvalifikaatioita henkilöstöllä todellisuudessa on suhteessa vaatimuksiin?
- 3) Millaisia ovat ko. tehtävän sisällöt ja niiden asettamat vaatimukset, sekä millainen suhde vallitsee asetettujen, todellisten sekä työn sisällön antamien kvalifikaatioiden välillä?

Tutkimuksen päätehtävän analysointi ja täsmentäminen johtaa siihen että tutkimukseen muodostuu alatehtäviä. Täten on paikallaan vielä huomauttaa, että voimavaroista keskusteltaessa korostetaan tässä tutkimuksessa eritoten näkökulmaa henkisestä tiedosta sekä sen hyödyntämisestä ja koordinoinnista. Kuitenkin taloudellisten voimavarojen määrää ei voi myöskään tässä yhteydessä täysin sivuuttaa, niiden vaikuttaessa merkittävässä määrin organisaation liikkumavaraan. Voisi olettaa että “niukkuuden jakamiseen” pakotetussa organisaatiossa taloudelliset voimavarat aikaansaavat erilaista johtamistapaa sekä alaisten käyttäytymistä kuin runsaat taloudelliset voimavarat omaavassa organisaatiossa. Tässä tutkimuksessa pyritään kuitenkin aiheena karttamaan taloudellisten voimavarojen vaikutusta johtamiseen. Tämä syystä, että aiheesta ja näkökulmasta on jo ennalta runsaasti tutkimustietoa saatavana.

Tarkasteltaessa tutkimuksen alatehtäviä edelleen, esiin kumpuaa väistämättä myös muunlaista kysymyksenasettelua. Nykyään katsotaan yleisesti tarvittavan delegeoivia, alaisiinsa luottavia, itseään kehittäviä johtajia, jotka kykenevät antamaan johtamilleen asiantuntijoille suhteellisen vapaat kädet työnsä toteuttamiseen ja kehittämiseen. Johtajien tulisi opettaa alaisiaan johtamaan itseään, sen sijaan että heitä olisi jatkuvasti “kädestä

pitäen” johdettava. Täten voisi olettaa että vahva, autoritääriin johtajuus on aikansa elänyt ilmiö. Onko näin?

Koulutus, niin yleinen kuin tehtäväkohtainen, on hankittavissa useata kautta. Ihminen oppii jatkuvasti uusia asioita elämänsä aikana, usein tilannekohtaista oppimista tiedostamatta. Oppiminen tapahtuu arkielämässä syntyvissä keskusteluissa, muita matkimalla, mallia ottamalla sekä itse suoritettuna yritys–erehdys-tyylisen toiminnan kautta. Niin sanotulla ”maalaisjärkeilyllä” ja elämää faktisesti elämällä opimme uteliaisuutemme johdattamana omaan, henkilökohtaiseen tiedonhakumenetelmäämme. Ongelmia ratkoessaan jotkut kelpuuttavat tietoa pitkälti vaistojaan seuraten, toiset kykenevät itsenäiseen, analyttiseen ja mahdollisesti lähdekriittiseen tiedonhakuun, kun taas kolmannet valtuuttavat jonkun asiaan perehtyneen organisaation tai yksilön toimittamaan tai opettamaan heille heidän tarvitsemansa tiedot. On siis luonnollista että varsinkin tietoyhteiskunnassa elävä ihminen elämänsä aikana silloin tällöin käy lyhyempinä ajanjaksoina täydentämässä tietämystään ohjatusti, erityisalaan hyvin vihkiytyneen opettajan ohjauksessa... mahdollisesti työtehtävään vaadittavan muodollisen pätevyysvaatimuksen seurauksena.

Tässä tutkimuksessa tarkastelun kohteeksi on valikoitunut opetusalan esimiestehtävissä toimivien henkilöiden valmiudet suoriutua johtajan tehtävistä. Luonnollista on siten peilata johtajuudellisia valmiuksia saavutettujen tulosten pohjalta takaisin koulutukseen. Mistä koulutuksesta on ollut eniten hyötyä? Miten hyödyllisimmäksi koettu koulutus konkreettisesti vaikutti työstä suoriutumiseen? Mistä oli puutetta? Miten muodolliseen pätevyteen vaadittava kouluhallinnon johtajuuskoulutus koetaan pystyvän vastaamaan konkreettisiin työelämän haasteisiin?

Miten koulutus ilmenee opetusalan esimiestehtävissä?
--

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- Hyödyllisin koulutus?- Koulutuksen vaikutus työstä suoriutumiseen?- Koulutukselliset puutteet?- Johtajakoulutuksen vastaaminen työelämän haasteisiin? |
|--|

Henkisten voimavarojen hyödyntäminen ja allokointi?

Taloudellisten voimavarojen hankintakyky sekä allokointi?

Kuvio 1. Tutkimuksen päätehtävän asettavat kysymykset

Vuoteen 1993 mennessä opetusalan hallintotehtäviin oli tiettyjen muiden muodollisten pätevyysseikkojen täytyessä mahdollista nousta esimiestehtäviin lähinnä johtotehtäviin liittyvän työkokemuksen turvin. Tämä on toki vieläkin (lähinnä teoriassa) mahdollista, mutta vuonna 1993 valtionvirasto Opetushallitus perusti itselleen yksinoikeudella luvan Opetushallinnon tutkinnon järjestämiseen sekä koulutuksesta saatavan todistuksen myöntämiseen¹. Tämän myötä Opetushallinnon tutkinto nousi käytännössä vahvasti opetusalan hallinnollisten tehtävien täytön yhteydessä tarkasteltavaksi kelpoisuuden kulmakiveksi. Opetushallinnon tutkinto on Asetuksen opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 mukaan osa rehtoreille asetettuja muodollisia kelpoisuusvaatimuksia, pyrittäessä johtotehtäviin keski- tai toisen asteen oppilaitoksiin sekä sitä alemman asteen oppilaitostyyppisiin:

Tässä asetuksessa säädetään Perusopetuslaissa (628/1998), Lukiolaissa (629/1998), Ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa (630/1998), Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa (631/1998), Vapaasta sivistystyöstä annetussa laissa (632/1998) ja Taiteen perusopetuksesta annetussa laissa (633/1998) tarkoitettujen rehtoreiden ja opettajien kelpoisuusvaatimuksista.²

Perusopetuslaissa 1998/628 jätetään aluehallintoviranomaiselle mahdollisuus erityisestä syystä myöntää erivapaus kelpoisuusvaatimuksista³. Erivapaudet jätetään kuitenkin huomiotta osana tätä tutkimusta.

Tässä tutkimuksessa johtajuutta käsitellään eritoten opetushallituksen valtakunnallisesti laadittujen opetussuunnitelmien alaisuudessa sekä valtion että kunnan avun piirissä toimivien julkisten että yksityisten oppilaitosten näkökulmasta. Valtionavun saannin edellytys on, että asianomainen ministeriö on myöntänyt koulutuksen järjestäjälle koulutuksen järjestämisluvan, jonka perusteella koulutuksen järjestäjä on sitoutunut noudattamaan opetushallituksen laatimaa, tavoitteelliseen oppimiseen perustuvaa, aina koulutusalaakohtaisesti laadittua opetussuunnitelman perustetta. Luvan myöntämisen edellytyksenä on, että koulutus on tarpeellista. Lisäksi koulutusluvan hakijalla on oltava ammatilliset ja taloudelliset edellytykset opetuksen asianmukaiseen järjestämiseen. Ehtona

¹ Opetushallinnon kotisivusto: http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/opetushallinnon_tutkinto (15.04.2014)

² Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998, 1:1.1.

³ Perusopetuslaki 1998, 37:3.

on edelleen, ettei opetusta saa järjestää taloudellisen voiton tavoittelemiseksi, eli toiminnan on rakennuttava yhteiskunnallisen hyvän luontiin. Koulutuksen järjestämislupa voidaan myöntää kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle, säätiölle tai valtion oppilaitokselle. Myös kunnan liikelaitos voi saada luvan ammatillisen koulutuksen järjestämiseen. Ministeriö voi peruuttaa opetuksen järjestämistä koskevan luvan jos opetus ei täytä edellä mainittuja, luvan myöntämiselle säädettyjä edellytyksiä tai opetus järjestetään muuten vastoin lakia tai sen nojalla annettuja säädöksiä ja määräyksiä. Toiminnan on siis henkisiltä että taloudellisilta puitteiltaan oltava tervettä sekä pystyttävä osoittamaan ja täyttämään sen olemassaololle asetetut yhteiskunnalliset tarpeet.⁴

Perus- ja esiopetuksen kohdalla kunta on velvollinen järjestämään alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille perusopetusta sekä oppivelvollisuuden alkamista edeltävänä vuonna esiopetusta. Palvelut voidaan tuottaa itse, yhdessä muiden kuntien kanssa tai hankkia ne rekisteröidyltä yhteisöltä, säätiöltä tai antaa valtion järjestettäväksi. Yhteisö tai säätiö saa toimintalupansa valtioneuvostolta. Edellytyksenä on että opetuksen järjestäminen perustuu erityiseen koulutus- ja sivistystarpeeseen sekä että opetuksen järjestäjä ja kunta, jossa opetusta järjestetään, ovat sopineet asiasta. Sopimuksesta voi luvan kuitenkin saada vieraskieliseen opetukseen, erityisopetukseen, erityiseen maailman-katsomukselliseen tai kasvatusopilliseen järjestelmään.⁵

Valtionavun ulkopuolella toimivat tai valtakunnallisia opetussuunnitelmia noudattamattomat oppilaitokset toimivat kuten yksityiset, liiketaloudellisin ehdoin operoivat yritykset. Näin ollen kuka tahansa voi perustaa yksityisen oppilaitoksen ja johtaa sitä parhaan kykynsä mukaan, asetusten mukaisia kelpoisuusvaatimuksia sen enempää huomioimatta. Tämän tutkimuksen puitteissa ei johtajuutta, saati muitakaan aiheita tällaisten oppilaitosten suhteen käsitellä.

Koska elämänvarrella ansaittu työkokemus ja elämänviisaus on jokaisella esimiehellä ainutlaatuinen, ei tässä tutkimuksessa ole mielekäästä syventyä näihin, muutoin kuin mahdollisissa tilanteissa joissa haetaan selittävää tekijää menestyneelle johtamiselle kun

⁴ LukioL 1998, 2:3-4; L ammatillisesta koulutuksesta 1998, 2:8-9; L ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998, 2:4-5; L vapaasta sivistystyöstä 1998, 1:4; L taiteen perusopetuksesta 1998, §2-3, §5.

⁵ Perusopetuslaki 1998, 1:4, 3:7-8.

näyttää siltä, että jokseenkin jokainen, lähes yksinomaan muodollista kelpoisuutta omaava johtajanalku ei olisi vastaavanlaiseen menestykseen pelkästään muodollisen koulutuksen tarjoamin avuin kyennyt.

Asetusta opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista tutkimalla selviää että tietynlaisten koulutushaarojen rehtoriksi haettaessa on mahdollista kelpoisuusehtoja täytettäessä huomioda Opetushallinnon tutkinnon tai tiettyjen opetushallinnollisten opintojen lisäksi myös muulla tavalla hankittu, riittävä opetushallinnollinen tuntemus⁶. Tässä tutkimuksessa tuohon viimeksi mainittuun vaihtoehtoon ei juurikaan tulla kiinnittämään huomiota, koska käytännön elämässä enää harvoin esiintyy rekryointitapauksia joissa rehtoriksi olisi valikoitunut henkilö joka ei omaa Opetushallinnon tutkintoa tai vastaavan sisältöisiä opetushallinnollisia opintoja. Rekryointitilanteessa kun on valituskierteiden pelossa inhimillisesti helpompi suosia sellaista kelpoisuusvaatimusta jonka myötä on suoraan osoitettavissa jokin mustaa valkoisella oleva tutkinto tai opintosuoritus. ”Riittävä opetushallinnon tuntemus” kun on sanamuotona niin ympäripyöreän laaja, että se jättää monen mielestä osakseen liikaa tulkintaa, madaltaen näin rimaa viran tai toimen täyttöprosessia koskevan valituksen tekemiseen. Tutkimuksen tulosten varjossa voi puolestaan olla tarpeen pohtia, tuloksista riippuen, josko tämä vallalla oleva käytäntö syrjii päteviä, opetushallinnollisessa tai miksipä ei muissakin johtotehtävissä kannuksiaan hankkineita, rehtorin tehtäviin hakeutuvia henkilöitä.

Millaisia keinoja johtajalla ja henkilöstöllä on selvitä muutoksesta ja millaisia keinoja heillä on käytössään työhyvinvoinnin säilyttämiseksi? On mahdollista että muutokseen tultaessa itsensä erityiseksi, alakohtaiseksi asiantuntijaksi kokeva johtaja ei kykene näkemään vaihtoehtona sitä, että alaiset pystyisivät johtamaan itseään. Tästä voisi olla johdateltavissa se, että edellä mainitun mukainen johtaja voisi olla organisaation ja ehkä alankin ulkopuolelta tulevaan kollegaansa nähden heikommilla muutosta johdettaessa. Voisi kuvitella että asiantuntijajohtaja saisi osittaiseen epäluottamukseen perustuvalla toimintatavallaan aikaiseksi suurempaa muutosvastaisuutta organisaation sisällä. Tutkimuksen avulla pyritään selvittämään se, olisiko musiikkioppilaitosten esimiestehtäviä

⁶ Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 2:2-3.

täytettäessä syytä suosia syvällisempää johtamiskoulutusta substanssiosaamisen kustannuksella.

Opetushenkilökunta muodostuu pääosin pitkän, erikoistuneen ammatti- ja täsmäkoulutuksen hankkineesta asiantuntijajoukosta. Yleisen käsityksen mukaan asiantuntijoiksi hakeutuu vahvoja sekä itsevarmoja yksilöitä. Edelleen asiantuntijoita pidetään usein yksinäisinä puurtajina, tiimi- ja ryhmätyössä kyseenalaisesti viihtyvinä, monesti ns. omia teitään kulkevinä yksilöinä jotka käyttäytymisellään tuntuvat pyrkivän toimimaan sääntelyn, ohjaamisen ja yhteisen riippuvuuden ulkopuolella, itsensä näin kaiken yläpuolelle asettaen.

Asiantuntijoita pidetään usein missioonsa suurella tarmolla uppoutuneina energia-pakkauksina jotka omalla henkilökohtaisella tehokkuudellaan voivat näyttää esimerkkiä koko organisaatiolle. Ongelmana voi toisinaan taas olla se, että motivoituakseen asiantuntija haluaa itse valita mielenkiinnon kohteensa. Osaavatko johtajat hyödyntää asiantuntijoissa piileviä henkisiä voimavaroja sekä integroida näitä toimijoita yhteistyöhön muiden organisaation toimijoiden kanssa? Jossakin myös voi kulkea se kynnys jossa johtaja kokee rakentavia, mutta eriäviä, kehittämiseen liittyviä mielipiteitään esittävän asiantuntijan hankalaksi, ns. "vastarannan kiiskeksi", ryhtyen tätä enemmän tai vähemmän tietoisesti savustamaan työorganisaatiosta ulos.

Tämän tutkimuksen, tässä luvussa jo ennalta esitetty päätehtävä on aiheena mielenkiintoinen siitä syystä, etten ole kyennyt löytämään aiheeseen liittyvää tai jo entuudestaan samantapaisin rajauksin toteutettua tutkimusta. Valitun aiheen vierestä tutkimusaineistoa toki entuudestaan löytyy. Samansuuntaisin rajauksin on aihetta tutkinut ainakin Vaherva (1984), Jarnila (1998) ja Kolehmainen (2004), sekä opetusalan ulkopuolelta Paavilainen (2006).

Koulutustarvetta määriteltäessä joudutaan kohdeammattista luomaan kuva. Keskeisiä kysymyksiä ovat tällöin ne, jotka koskevat kvalifikaatiovaatimuksia, työssä koettuja ongelmia sekä ennakoitavia tulevaisuuden haasteita. Tällaisten esioletusten varassa Vaherva (1984, 107-108) lähtee kartoittamaan rehtorin ammattikuvaa ja määrittelemään rehtoreiden täydennyskoulutustarvetta. Hänellä teoriatarkastelun keskeiset käsitteet

kytkeytyivät kouluun sosiaalisena organisaationa, rehtorin rooliin, johtajuuteen ja koulussa sovellettaviin johtamismalleihin. Erityinen huomio kohdistetaan pedagogiseen johtamiseen. ”Koulutustarvetta lähestyttiin ammattikuvan, työn asettamien vaatimusten ja kvalifikaatiokäsitteen analysoinnin avulla”. Tavoitteeksi asetettiin Scissons (1982) typologian mukaan ”todellisen” tarpeen kartoittaminen. Todellinen tarve tarkoittaa kompetenssin, relevanssin ja motivaation huomioonottamista tarvekomponentteina.

Rehtorin vaikeimmiksi koetut tehtävät osuvat Vahervan (1984, 109-110) mukaan pedagogisen johtamisen sektorille. Ongelmallisiksi tehtäviksi nousee mm. kokonaisvastuun ottaminen opetus- ja kasvatustyön organisoinnista, valvonnasta ja tuloksellisuudesta; opettajien ohjaaminen ja tukeminen kasvatustyössä; oppilaiden motivointi koulutyöhön; työjärjestyksen laadinta, sekä; oppilaisiin kohdistuvan opetus- ja ohjaustyön tarkoituksenmukaisuuden ja tuloksellisuuden arviointi.

Pedagogisen johtamisen ongelmiin löytyi merkittäviä syitä. Rehtoreiden mielestä muilta tehtäviltä ei jää riittävästi aikaa ja voimia perehtyä tähän alueeseen. Toiseksi syyksi ilmoitettiin että pedagoginen johtaminen on vaikeaselkoista. Lääkkeeksi Vaherva tarjoaa opastusta rationaaliseen ajankäyttöön. Lisäksi rehtoreille tulisi antaa mahdollisuus oman työn organisointiin siten, että toisarvoisimmilta tehtäviltä jää aikaa koulun keskeisen johtamistehtävän suorittamiseen. Vahervan mukaan erityisesti toinen syytekijä korostaa koulutukselle olevan tarvetta. Osa täydennyskoulutuksesta tulisi edelleen suunnata ihmistuntemuksen ja henkilösuhteiden tarkasteluun.

Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu työjärjestyksen laadinta ja koulutyön yleinen organisointi. Kvalifikaatiovaatimukseen kuuluu edelleen kokoustekniset taidot ja valmiudet suhteiden luomiseksi koulun ulkopuolisiin tahoihin.

Vaherva huomauttaa että ”rehtorit eivät näe ongelmien syitä niinkään omassa itsessään, koulutuksen tai kokemuksen puutteessa tai muissa henkilökohtaisissa ominaisuuksissaan”. Syitä etsitään ulkopuolelta, yhteistyökumppaneista, ajan ja muiden resurssien niukkuudesta, byrokraattisesta hallinnosta jne. Täten koulutustarpeesta muodostuva kuva muodostuu pienemmäksi kuin tarve vaikuttaa muihin rehtorin edellytyksiin.

Rehtorit ilmaisivat myös suoraan toivomuksensa siitä, millainen koulutustilaisuus olisi heidän mielestään hyvä. Itseopiskelu tai kirjallisuuden lukeminen ei saavuttanut merkittävää kannatusta. Rehtorit kokivat tahtovansa tavata muita rehtoreita. Koulutusvaihtoehtoista suosituimmaksi osoittautui lääninhallituksen kouluosaston järjestämä kahden päivän koulutustilaisuus jossakin viihtyisässä kurssi- tai kongressikeskuksessa. Ensimmäinen päivä vietetään tyypillisesti asiantuntijaluentoja ja niihin liittyvien keskustelujen merkeissä, kun taas toisena kurssipäivänä keskustellaan koulutyypeittäin muodostetuissa ryhmissä. (Vaherva 1984, 111.)

Jarnila (1998) on väitöskirjassaan etsinyt selittäviä tekijöitä ammatillisen oppilaitoksen menestykselle. Rehtoreita pyydettiin muistelevaan oman oppilaitoksen nykyisen kehityksen alkua. Tutkimuksessa haettiin sitä, oliko oppilaitoksen menestyksen alku mahdollista rajata johonkin tilanteeseen tai tapahtumaan. Kyselyssä saatuja vastauksia yhdisteltiin sen mukaan, perustuiko menestyksen alku etukäteen suunniteltuun ja oppilaitoksessa valittuun toimintaan, eli strategiseen suunnitteluun ja johtajan toimintatapoihin, vaiko pelkästään sattumaan ja oppilaitoksen ulkopuolisiin päätöksiin.

Kolehmainen (2004) on aihetta läheltä liittyen tutkinut ammatillisen oppilaitoksen esimiestä muutosjohtajana. Tutkimuksessa lähestyttiin muutoksen johtamista johtamis-kompetenssin ja tunneällyn kautta johtajien itsensä arvioimina. Tulokset osoittivat, että oppilaitoksen esimiehet arvioivat johtamis- ja tunneällyn kompetenssejaan keskimääräistä paremmiksi. Merkittävä havainto oli, että esimiehillä oli kehittämistarpeita erityisesti tunneällyn kompetenssien alueella sekä keskeisimmissä muutoksen johtamisessa tarvittavissa kompetensseissa. Vahvimmiksi kompetenssialueiksi osoittautuivat oman toiminnan hallinta ja kommunikaatiotaito, sekä tunneällyn kompetensseista hyvä itsetuntemus, itseluottamus, optimismi, eläytymiskyky ja palvelualttius.

Paavilainen (2006) on käsitellyt pätevyyttä luvanvaraisen yksityisen sosiaalihuollon toimintayksikön tehtävissä. Kyselyn puitteissa tiedusteltiin vastuuhenkilöiden pätevyyttä koskevia arvostuksia ja ihanteita. Tutkimuksen perusteella hahmoteltiin kirjallista mallia vastuuhenkilön yksilöllisen tehtävänkuvan laatimisesta työtehtäviin liittyvän pätevyyden tietoiseksi tekemisen ja kehittämisen välineenä.

Tämän tutkimuksen tuloksen voisi olettaa luovan uutta teoreettista pohjaa sen suhteen minkälaista koulutusta, niin muodollista että käytännöllistä, olisi tarjottava opetusalan hallintoon pyrkiville sekä alalla jo toimiville esimiehille. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimus olisi ennen kaikkea käytäntöä palveleva. Tämän hetken muodollisiin johtajuusvaatimuksiin ja -koulutuksiin suhteuttaen voitaisiin tuloksia hyödyntäen tuottaa uutta tietoa opetushallinnollisen johtajuuskoulutuksen muodollisten vaatimusten kehittämiseksi sekä luonnollisesti edelleen pyrkiä rakentamaan koulutusta todellista käytännön tarvetta paremmin palvelevaksi. Jos ei merkittävää uutta tietoa tutkimuksen myötä kuitenkaan syntyisi, antaisi tutkimus joka tapauksessa tutkitun saran kannalta merkittävää tukea jo olemassa oleville, pätevää johtajuutta määritteleville kelpoisuus- ja pätevyysvaatimuksille, sekä näille perustuville toimintatavoille.

2.2 Tutkimuksen tavoitteen asettaminen

2.2.1 Tieteelliset tavoitteet

Hirsjärvi kumppaneineen (1997) määrittelee neljä tapaa tutkimuksen tarkoituksen jaottelemiseksi: tutkimusta voidaan nimittää kartoittavaksi, selittäväksi, kuvailevaksi tai ennustavaksi. Kartoittavalla tutkimuksella pyritään etsimään uusia näkökulmia, selvittämään vähän tunnettuja ilmiöitä ja kehittämään hypoteeseja. Selittävällä tutkimuksella puolestaan pyritään tunnistamaan todennäköisimpiä syy-seurausketjuja ja etsimään selitystä tilanteille tai ongelmille, tavallisimmin syy-seuraus-suhteiden muodossa. Kuvailevalla (deskriptiivisellä) tutkimuksella dokumentoidaan ilmiöistä keskeisiä, kiinnostavia piirteitä sekä esitetään tarkkoja kuvauksia henkilöistä, tapahtumista tai tilanteista. Ennustavalla tutkimuksella pyritään puolestaan ennustamaan tapahtumia tai ihmisten toimintoja, jotka ovat seurausta ilmiöstä. (Hirsjärvi ym. 1997, 136.)

Uusitalo (1991) jakaa tutkimusten ryhmittelyn teoreettiseen ja empiirisen tutkimukseen:

Teoreettisten tutkimusten kohteena ovat tieteenalan käsitteisiin, näkökulmiin tai teorioihin liittyvät ongelmat, ja tutkimusaineisto muodostuu näihin kysymyksiin kohdistuneesta aikaisemmasta tutkimuksesta. Empiirisessä tutkimuksessa kohteena on jokin reaali maailman ilmiö, josta hankitaan uutta tietoa jollakin systemaattisella tiedonhankintamenetelmällä. Rajanveto ei – – kuitenkaan ole selkeä. (Uusitalo 1991, 60.)

Uusitalo ryhmittelee empiirisiä tutkimuksia niiden päätehtävän mukaisesti. Tutkimus on etsinnällinen, tai eksploratiivinen, kun kyse on uudesta tai aiemmin tutkimattomasta

ilmiöstä. Etsinnällinen tutkimus voi Uusitalon mukaan tulla kysymykseen kun “ongelman alustavat kartoitukset ovat tarpeen”. Hän lisää kuitenkin että etsinnällisellä tutkimuksella harvoin saadaan tutkimusongelmiin varsinaisia ratkaisuja. Uusitalon mukaan etsinnällisiksi tutkimuksiksi voidaan lukea myös sellaiset tutkimukset joiden pää-tarkoituksena on kuvata jotakin ilmiötä teoreettisesti, mutta empiiristen havaintojen kautta. “Kuvailevan, tai deskriptiivisen tutkimuksen tarkoitus on kuvata jonkin ilmiön, tilanteen tai tapahtuman luonnetta, yleisyyttä, historiallista kehitystä tai muita tunnuspiirteitä”. Kuvaileva tutkimus vastaa kysymykseen miten tai mitä. Selittävä tutkimus vastaa kysymykseen miksi. Kokeellisessa tutkimuksessa “tutkimusaineisto kerätään tarkasti valvotuissa olosuhteissa täsmällisesti määritellyistä ilmiöistä”. “Koe on kausaalisen hypoteesin todentamisen menetelmä”. Ennustavalla tutkimuksella voidaan esimerkiksi kehittää vaihtoehtoisia skenaarioita tai pyrkiä ennustamaan jonkin tulevan todennäköisyyttä. Evaluaatio-, eli kehittämis- ja toimintatutkimuksella pyritään “arvioimaan aikaisempien päätösten, toimenpiteiden tai politiikan tuloksia tai jonkin toiminnan tehokkuutta ja tuloksellisuutta”. Tällä tähdätään siihen että päätöksiä ja toimenpiteitä voidaan korjata. Soveltavalla tai konstruktiiivisella tutkimuksella tähdätään usein “uuteen menettelyyn tai välineeseen, jolla ratkaistaan jokin ongelma”. Toimivuus on silloin todennettava. (Uusitalo 1991, 62-69.)

Harisalo ym. (2002) erottelevat tutkimuksen sen tehtävän mukaisesti. Tutkimus voi heidän mukaan olla kuvaavaa, eksploratiivista, diagnostista, selittävää, ennakoivaa tai arvioivaa. Eksploratiivisen tutkimuksen tarkoituksena olisi edellä mainitun Uusitalon (1991) etsinnällistä käsitystä myötäillen kuvata ilmiötä sekä esittää sen perusteella ehdotteisia selityksiä, eli suuntaa antavia selityksiä, jotka johtaisivat lisätutkimuksiin. Diagnostisen tutkimuksen tarkoituksena on etsiä syitä jotka voisivat selittää tutkittavaa ilmiötä. Diagnostisointiin liittyy myös pyrkimys todellisten ratkaisujen löytämiseen. (Harisalo ym. 2002, 22-25.)

Tämän tutkimuksen tieteellinen tavoite on pyrkiä selittämään onko koulutuksella vaikutusta johtamistaidollisiin valmiuksiin. Mikä on opetusalan hallintotehtävissä toimivien johtajien todellinen valmius ja kyky asialliseen, tehokkaaseen ja kaikin puolin tehtävistään pätevästi suoriutuvaan johtamiseen? Miten johtajat organisaatioitaan johtaessaan pystyvät ja ovat tehtävissään pystyneet hyödyntämään pääasiallisesti henkisiä

voimavaroja? Ovatko he pystyneet hyödyntämään koulutustaan johtamisessaan, eli siirtämään siihen mahdollisen koulutuksen heille suomia mahdollisuuksia? Miten paljon johtajat itse asiassa haluavat tai katsovat olevansa valmiita kehittämään itseään johtavuuteen liittyvällä koulutuksella?

Tutkimuksen tieteellisen tavoitteen ollessa selittäminen, on valittavana kaksi erilaista lähestymistapaa; kausaalinen ja teleologinen. Kausaalinen selittäminen perustuu syy-yhteyksiin. Tärkeätä on löytää syy siihen miksi jokin tapahtui. Teleologiset selitykset puolestaan ilmaisevat sen mitä varten jokin asia tai olio on olemassa tai minkä tähden jokin tapahtuma sattui. (Niinisalo 1983, 254.) Teleologinen selittäminen on edelleen jaettavissa kahteen alalajiin; funktionaalisiin ja intentionaalisiin selityksiin. Funktio-naaliset selitykset liittyvät itsesääteilyyn ja funktioihin. Funktionaalilla selityksillä pyritään Niinisalon mukaan vastaamaan teleologiseen kysymyksenasetteluun (mitä varten) siten että ”jonkin toiminnan (tai olion) tarkoitus tehdään ymmärrettäväksi viittaamalla sen lainomaisiin vaikutuksiin” (jotta...). Toimintaa siis tarkastellaan keinona jonkin päämäärän tavoittelussa. Toiminta, joka toteuttaa tiettyä funktiota ja on päämäärään suuntautunutta, voidaan kutsua funktionaaliseksi. (Niinisalo 1983, 258.) Edelleen Niinisalo (1983, 306) toteaa von Wrightiin (1971) viitaten että ”jokin tapahtunut teko voidaan selittää tekijän tavoitteita (arvoja) ja uskomuksia (episteemisiä asenteita) ilmaisevan kaavion mukaisesti”. Tätä voi edelleen käyttää ”intentionaalisen ymmärtämisen välineenä, toisin sanoen tulkittaessa käyttäytymistä tekona”. Käyttäytymisen ymmärtäminen tarkoittaa tässä mielessä sen tulkitsemista tekemiseksi, eli päämäärään pyrkiväksi toiminnaksi. (Niinisalo 1983, 302-307.) Niinisalon (1983, 258) mukaan tietoinen, päämäärään pyrkivä toiminta on intentionaalista.

Tämän tutkimuksen kannalta voidaan eksploraatiivista selittämistä pitää intentionaalista selittämistä tärkeämpänä. *Täten asetan tämän tutkielman tavoitteeksi eksploraatiivisen selittämisen.* Voidaan todeta että Uusitalon (1991) käyttämä, etsinnällisen tai eksploraatiivisen tutkimuksen termi tuntuu sisällöltään vastaavan Hirsjärven ja kumppaneiden (1997) käyttämää kartoittavan tutkimuksen termiä. Eksploraatiivisen selittämisen tavoitteessa yhdistyvät kuvaus ja ehdotteinen selittäminen. Eksploraatiivinen selittäminen pohjautuu aineistoperusteiseen lähestymistapaan (ground theory), tarkoittaen

sitä, että tutkija johtaa päätelmänsä tutkittavasta aineistosta käsin ja pyrkii sitä kautta selittämään ja ymmärtämään tutkimustuloksia, niistä omia johtopäätelmiä vetääkseen.

Perustelen eksploratiivisen selittämisen käyttöä käytännön johtamistyön koulutuksen mahdollisia kehittämispyrkimyksiä avittaakseni. Pelkkä intentionaalinen selittäminen jättäisi tutkittavasta ilmiöstä saatavat tulokset osaksi hyödyntämättä, karsimalla asiaan syventyneen tutkijan mahdollisuudet omien johtopäätösten vetoon.

2.2.2 Käytännölliset tavoitteet

Tämän tutkimuksen päällimmäisiä, käytännöllisiä tavoitteita on edesauttaa käytännön johtajuuden kehitystä positiiviseen suuntaan. Onnistuessaan tutkimus tuottaa ymmärtävää tietoa jota voidaan käyttää hyväksi niin nykyisten kuin tulevaisuuden johtajuuden puutteita korjattaessa. *Ymmärtävän tiedon avulla voitaisiin tehostaa ja vahvistaa johtamiskoulutusta siten, että se paremmin huomioisi ja vastaisi niihin tarpeisiin ja haasteisiin joita koulutuksen vastaanottaja kohtaa sijoittuessaan tuleviin johtotehtäviinsä.*

Käytännöllisenä tavoitteena on edelleen loppupeleissä parantaa työntekijöiden kyvykkyyttä suoriutua työtehtävistään paremmin ja laadukkaammin onnistuneen henkilöstöjohtamisen ansiosta. Johtajien työtehtävät ovat työyhteisössä laaja-alaisia, jolloin henkilöstön kehittämiseen käytettävä aika on rajallinen. Jotta työnteon ongelmakohtiin ja muuhun kehittämiseen voitaisiin tehokkaasti panostaa, olisi henkilöstön oltava itseohjautuvaa ja lisäksi sillä olisi oltava kykyjä, taitoja ja valtuuksia omapäiseen, päivittäiseen ongelmanratkaisuun. Henkilöstön kehittäminen koituu siis lopulta sekä työntekijän, että työnantajan parhaaksi.

2.3 Tutkimusnäkökulman asettaminen

Johtajuutta voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tietyn näkökulman valinta vaikuttaa ratkaisevasti siihen, minkälaista tietoa tietystä ilmiöstä ryhdytään keräämään. Täten on tärkeätä, että valittu näkökulma vastaa tutkimukseen valittua päätehtävää. Väärin asetettu tutkimusnäkökulma johtaisi todennäköisimmin vääränlaisen tutkimusaineiston keräämiseen, jolloin päätehtävän ongelmanasetteluun ei kyettäisi tutkimukseen kerätyn aineiston avulla täsmällisesti vastaamaan.

Tutkimuksen näkökulmaksi olisi mahdollista valita organisaation asiakkaiden näkökulman, eli kuinka päteväksi, asiantuntevaksi, aikaansaavaksi ja innovoivaksi oppilaat tai opiskelijat mieltäisivät oppilaitoksensa hallinnon. Näkökulmaksi voitaisiin vaihtoehtoisesti valita myös organisaation yhteistyökumppaneiden näkökulma. Tällöin oppilaitosta tutkittaisiin sidosryhmien, kuten oppilaiden tai opiskelijoiden vanhempien, tavarantoimittajien sekä tukijoiden taholta. Aihetta voitaisiin edelleen tarkastella poliittisten luottamushenkilöiden, eli päätöksentekijöiden näkökulmasta. Tällöin pyritäisiin kuvaamaan sitä, minkälaisia oletuksia ja odotuksia päätöksentekijöillä on oppilaitoksen johtoon.

Tarkastelun perustaksi voisi myös olla luonnollista valita henkilöstön näkökulman. Valintaa voisi perustella sillä, että ainoastaan henkilöstö voi kertoa miten se voi ja miten se kokee organisaation johdon toimet. Henkilöstön näkökulmasta katsottuna selvitetäisiin henkilöstön tietämystä organisaatiossa tapahtuvista muutoksista sekä heidän kykyään tunnistaa muutoksiin liittyviä ongelmia ja löytää ratkaisuja niiden selvittämiseksi. Edelleen, johdatellen, olisi luonnollista henkilöstön ilmaisemin keinoin löytää ehdotuksia niistä johtajalle soveltuvista johtamisen täydennyskoulutusvaihtoehdoista ja -keinoista joilla saavutettaisiin organisaation kannalta positiivisia tuloksia. Henkilöstön näkökulmasta toteutettua, johdon arviointiin liittyvää tutkimustietoa on kuitenkin jo entuudestaan runsaasti saatavilla, joten tämä näkökulma ei todennäköisesti toisi alalle uutta, mainittavaa tutkimustietoa. Pomoa kun on tavan takaa helppo haukkua, varsinkin kun asiat eivät aina ole menneet alaisen omalta kannalta juuri itse toivotun kaavan mukaisesti. Harvalla juolahtaa mieleen se, että johtajan asemassa päätöksenteko on kokonaisuuden hallintaa, mikä usein tarkoittaa hieman kärjistäen sitä, että kun päätöksiä tehdessä tulee yhteen suuntaan kumarrettua, niin toiseen tulee tahtomattaankin henkisesti, mutta usein tekojenkin kautta pyllistettyä.

Yllä mainittu, henkilöstön valitusten kerääminen ja analyysi ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen tarkoitus, joten *asetan tutkimusnäkökulmaksi opetusalan hallintotehtävien johdon (rehtorien) näkökulman*. Tämä osittain siitä syystä, ettei opetusalan hallinnollisten tehtävien johdon toiminnasta tunnu sen itseään tarkastelevasta näkökulmasta juurikaan löytyvän aiempaa tutkimustietoa. Johdon näkökulmaa analysoimalla pyritään hankkimaan ymmärrystä ja tietämystä opetusalan johdon tilanteesta työmarkkinoilla. *Tämä ymmärrys*

ja tietämys ammennetaan tutkimuksen myötä johtajien omasta itsetuntemuksesta ja -luottamuksesta sen suhteen miten he kokevat ja tuntuvat ymmärtävän johtamansa työyhteisön voimavarat, tarpeet, heikkoudet ja kehittämismahdollisuudet sekä siitä, millaiset taidot heillä on tehtävien hoitamiseen, visiointiin, sosiaalisten suhteiden ylläpitoon sekä organisaation voimavarojen koordinointiin. Voimavaroja tarkastellaan lähinnä henkisestä näkökulmasta. Opetushallinnollista pätevyyttä selvitetään merkittävien osin käytännön johtamistaitoja analysoimalla. Samalla löydetään kehittämisen kohteet.

Apulaisrehtorilla tai vararehtorilla ei yleensä ole laajasti ratkaisuvalltaa. Keskeinen rooli on toimia rehtorin sijaisena. Johtosäännön nojalla ratkaisuvalltaan voi kuulua esim. vapauttaa opiskelija opetukseen osallistumisesta ja oppimäärän suorittamisesta, päättää koulutus-sopimusten tekemisestä ja päättää osittain määrärahojen käytöstä. (Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto 1991.) Kuitenkin, verrattaessa apulaisrehtorin ja vararehtorin nimikkeitä toisiinsa tulee huomata se, että apulaisrehtori kylläkin osallistuu enemmän jokapäiväisesti rehtorin tukemiseen, hoitamalla rehtorin alaisuudessa hänelle delegoituja, yleensä juoksevan hallinnon tehtäviä. *Tässä tutkimuksessa vararehtorin sekä mahdollisen talouspäällikön että vastaavien roolit ja näkemykset rajautuvat tutkimusnäkökulman ulkopuolelle*, siitä syystä että nämä harvoin pääsevät todellisuudessa johtamaan ”laivan kurssia”, eli heidän tehtävät keskittyvät lähinnä managerialiseen johtamiseen... jättäen suurimman johtovastuun sekä strategisesta että visiojohtamisesta rehtorille sekä osaltaan apulaisrehtorille.

Johdon näkökulman avulla pyritään tutkimuksen myötä saavuttamaan sellaista tietoutta, jonka avulla voitaisiin aikaansaada täsmällisempää ymmärrystä johtajien heikkouksien, pelkojen ja epävarmuuden kohteista, nimenomaan johtajien omasta näkökulmasta katsottuna. Saatua tutkimustietoa voitaisiin käyttää pohjana opetusalan johtajien muodolliseen pätevyyteen johtavan koulutuksen ja vaatimusten kehittämiseksi entistä lähemmäksi työelämän ja arkitodellisuuden tarpeita vastaavaksi. Musiikkioppilaitoksen esimieheksi aikova voisi saada vinkkejä ja ajatukseniä sen suhteen, miten kehittää itseään. Tämän tutkimuksen myötä on tarkoitus tarjota mahdollisuutta “vieraila kollegoidensa pään sisässä”, oivaltaen muidenkin samassa asemassa olevien mahdollisesti pohtivan mahdollisesti juuri samoja, esimiestyötä käsitteleviä asioita. Täten oletan lukijan

ymmärtävän sen, miten työyhteisön kehittämisen, oppimisen, tai henkisen kasvun näkökulma on tiiviisti yhdistettävissä valitsemaani johdon näkökulmaan.

Tutkimusaiheena johtajien ajatukset heidän omasta pätevydestään on mielenkiintoinen koska aiheeseen liittyvää keskustelua ei ymmärrettävistä, arkaluontoisista syistä liiemmästi käydä. Harvat johtajat ovat arvovaltansa menettämisen pelossa valmiita työssään tai muulloinkaan julkisesti paljastamaan sekä myöntämään omat heikkoutensa ja epävarmuutensa. Alaisetkaan eivät halua johtajansa ääneen puhuvan epävarmuudestaan ja heikkouksistaan... ei, vaikka nämä yleensä hyvin ovatkin alaisten tiedossa. Johtajan myöntäessä olevansa normaali, virheitä tekevä ihminen, hänen uskottavuutensa alaisten silmissä asettuu vaakalaudalle, koska tuolloin syntyy epävarmuus siitä, kykeneekö johtaja luotsaamaan organisaatiota menestykseen lainkaan vai voidaanko ajan myötä odottaa organisaation ajautuvan tuhoon? Johtajaahan tahtoisi toiveajattelussa usein pitää viisaana isä- tai äitihahmona jossa asuu ääretön viisaus ja joka tietää erehtymättömän vastauksen periaatteessa kaikkeen eteen tulevaan. Alaisten takertumisen tarpeen voisi yleisesti katsottuna yksinkertaisesti selittää ihmisen perustarpeisiin nojaten, joissa turvallisuudentunne on ravinnon saannin kanssa hyvän elämän olennaisimpia tekijöitä. Johdattelun tuloksena voidaan maalaisjärkeilyyn tukeutuen todeta, että alainen todellisuudessa useimmiten sisimmässään toivoo vahvaa johtajuutta ja hyväksyy sen nojalla jopa ripauksen autoritaarisuutta, mieluummin kuin näkee edessään johtajan jolta puuttuu selvä suunta taikka näkemys, osoittaen ehkä myös kykenemättömyyttä tehtävien delegointiin.

Tehtävien delegoinnin puute voidaan alaisten näkökulmasta kokea epäluottamuslauseeksi, jolloin alaisilla ei koeta olevan tarpeeksi pätevyyttä tehtävien hoitoon niiden vaatimalla tavalla. Pidempiaikainen delegoimattomuus ja töiden haaliminen johtajan itsensä hoidettavaksi kuitenkin todennäköisesti ylityöllistää hänet, usein vakavinkin uupumis- ynnä muin seurauksin. Tällaisissa tapauksissa syy-seuraus-suhde johdattelee meidät todennäköisesti takaisin johtajan suorittamiin työntekijöiden rekrytointeihin, joissa hänen voidaan katsovan epäonnistuneen koska ei ole kyennyt valikoimaan töihin tarpeeksi luotettavia ja työhön kykeneviä yksilöitä. Yleisesti hyvän johtajan ominaispiirteitä voidaan katsoa olevan kyky delegoida tehtäviä oikealla lailla ja oikeassa suhteessa avuiltaan soveltuville yksilöille ja ryhmille.

Työyhteisön toiminta perustuu jollekin tavoitteelle. Työyhteisön olemassaololle on siis olemassa jokin erityinen syy. Yksityisellä sektorilla toiminnan perimmäisenä tarkoituksena on toiminnan kannattavuus ja omistajien voiton maksimointi. Julkisen sektorin työyhteisöt eivät ehkä niinkään tavoittele voittoa. Toisaalta toiminnan tulisi olla tietyin arvoin perusteltavissa ja kannattavaa jotta sitä voitaisiin ylläpitää, palveluiden tarjonnan jatkuessa. Yksityisellä sektorilla voi kaikesta huolimatta olla työyhteisöjä jotka toiminnan ja sen voiton tavoittelemattomuuden myötä toimivat kuin julkinen yhteisö.

On aika tarkentaa tutkimusnäkökulmaa, opetusalan hallintotehtävien johdon (rehtorien) näkökulmaa. Rehtorin ammatin voisi yrittää jäsentää kolmeen päälohkoon. Näitä olisivat lähinnä taloushallinnolliset tehtävät, pedagogisen johtamisen tehtävät, ja henkilösuhteiden tehtävät. Tutkimusnäkökulmana nämä olisivat eittämättä kaikki otollisia. Taloushallinnollisten tehtävien osa-alueet ovat moninaiset. Osa tehtävistä voi liittyä osin pedagogiseen johtamiseen, kuten työjärjestyksen laadintaan ja koulutyön yleiseen organisointiin. Myös kokoustekniset taidot ja ihmissuhdevalmiudet kontaktien luomiseksi oppimisyhteisön ulkopuolisiin tahoihin sisältynevät kvalifikaatioihin. Taloushallintoa koskevaa tutkimusta on jo kuitenkin ennestään tehty runsaanpuoleisesti, joten tämä näkökulma tuskin toisi mainittavaa lisäarvoa kentälle sovellettavaksi. Lisäksi, taloudellisia voimavaroja käsittävissä tutkimuksissa on usein tuloksena kuultu lähes ennalta arvattu toteamus jonka mukaan rahallisia voimavaroja lähtökohtaisesti on aina liian vähän. Tähän on tultu asiaa eritoten suorittavalta portaalta kysyttäessä.

Pedagogiseen johtajuuteen voisi puolestaan nähdä sisältyvän omaa opetustyötä, koulutuksen kehittämistä, työjärjestyksen laadintaa, koulutapahtumien yleistä seuraamista ja oman kouluyhteisön tarkkailua ja arviointia. Jos hallinnollinen toiminta pääsee muodostumaan rehtorin lähes yksinomaiseksi päätehtäväksi, voi vaarana olla se, että oppimisyhteisö menettää pedagogisen johtajansa ja rehtori samalla unohtaa varsinaisen roolinsa opetuksen suunnan näyttäjänä. Rehtorilta vaadittavan pedagogisen ymmärryksen takia ei pedagogista johtajuutta voi tässä tutkimuksessa sivuuttaa.

Henkilösuhteisiin sisältyvät tehtävät liittyvät lähinnä opettajien ja oppilaiden piirissä esiintyvien ristiriitatilanteiden selvittämiseen sekä yhteistyöhön opettajien, opiskelijoiden

vanhempien ja opetusviranomaisten kanssa. Varsinkin ammatillisen koulutuksen osalta tiivis yhteistyö myös työnantajien ja työntekijöiden edustajiin korostuu.

Toiminnan järjestely, taloudellisuus, tuloksellisuus ja tehokkuus ovat jokaisen organisaation ylläpitäviä perusvoimia. Opettajien kanssa yhteistyönä toteutettavan henkilöstöjohtamisen tarkoituksena on yksinkertaistaen johtaa työntekijöitä mahdollisimman hyvin jotta he pystyisivät työssään yhä parempiin ja laadukkaampiin työsuorituksiin. Henkilöstöjohtamisessa tavoitellaan sellaisten keinojen valikointia josta koituu organisaation kannalta suurin mahdollinen hyöty. Johtamismuotoja ei tulisi valita umpimähkään uusien johtamissuuntausten itsensä kokeilun vuoksi, vaan toiminnan tarkoituksellisuuden ja perusteltavuuden pohjalta. Toimivat henkilösuhteet luovat yhden pohjan menestyvälle organisaatiolle. Täten ihmissuhdejohtamista ei voi tässä tutkimuksessa sivuuttaa.

Valittua tutkimusnäkökulmaa, opetusalan hallintotehtävien johdon näkökulmaa täydennän täten siten, että *tutkimuksen kohteeksi nousee ensisijassa henkilösuhteiden ja pedagogisten tehtävien johtajuus*. Kokonaisvaltaisen ymmärryksen saavuttamiseksi on tuskin kuitenkaan täysin mahdotonta sivuuttaa taloushallinnollistakaan näkökulmaa, koska voisi olettaa että taloudelliset voimavarat osaltaan sääntelevät pedagogisten, mutta myös epäsuoremmin henkilösuhteiden johtajuutta. Siksi tässä tutkimuksessa käsitellään *pedagogisen ja henkilösuhteiden johtajuuden lisäksi myös osaltaan taloushallinnollista näkökulmaa*.

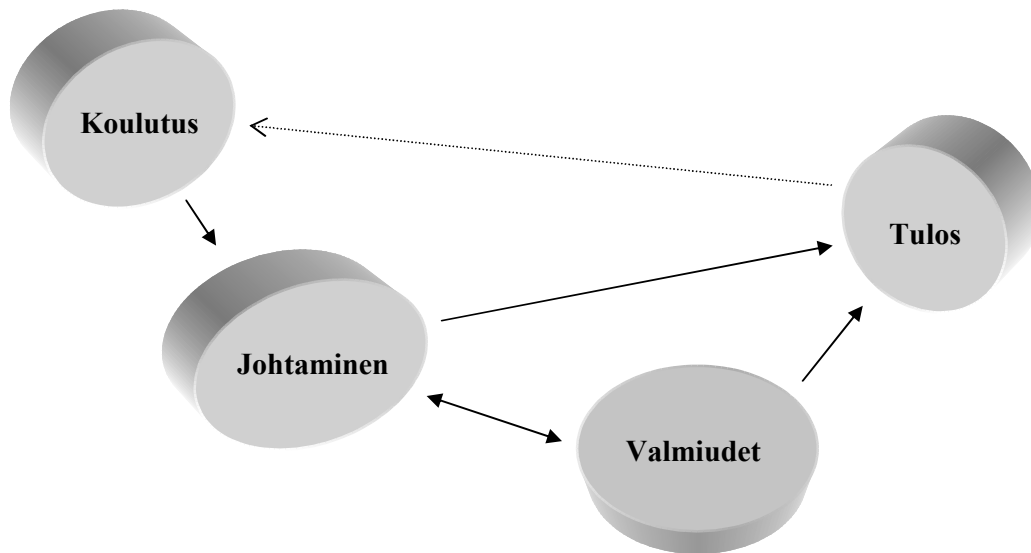
3 Tutkimuksen teoreettinen viitekehys

3.1 Tutkimuksen pääkäsitteet ja niiden väliset suhteet

Päätehtävään vastaaminen edellyttää koulutukseen ja johtamiseen liittyviin asioihin perehtymistä. Mielenkiintoista on myös johtamisesta aiheutuva tulos. Keskeisin mielenkiinnon kohde lienee kuitenkin niissä johtajan koulutuksen ja elämäkokemuksen kautta omaksutuissa valmiuksissa jotka pitkälti määrittelevät johtamistoiminnasta koituvan lopputuloksen. Tämän tutkimuksen pääkäsitteet voitaisiin todennäköisesti rakentaa myös toisin tavoin.

Asetan tutkimuksen pääkäsitteiksi koulutuksen, johtamisen, valmiuden sekä tuloksen. Mainitut käsitteet ovat tutkimuksen päätehtävän, tavoitteiden ja näkökulman kannalta oleellisia. Pääkäsitteiden sisältöä tarkastelemalla kyetään tuottamaan tietoa jonka kautta on mahdollista vastata tutkimuksen päätehtävään.

Pääkäsitteiden keskinäiset suhteet on tunnistettava, jotta niistä muodostuva kokonaisuus olisi ymmärrettävissä. Pääkäsitteiden väliset suhteet eivät siis voi olla sattumanvaraisia. Tutkimukselle asetetun näkökulman perusteella koulutuksen tuloksena saavutettua johtajuutta peilataan valmiuksiin, joita puolestaan puntaroidaan johtamistuloksiin, selvittäessämme valmiuden osa-alueiden henkisiä vaikutuksia johtajuuteen. Täten voidaan todeta johtamisen ja valmiuden käsitteen olevan tämän tutkimuksen osalta keskiössä. Edelleen on todettava, että valittu johtamisen menetelmä vääjäämättä vie tietynlaiseen tulokseen. Tuloksesta riippuen, tai siitä jopa riippumatta, voi johtajuuteen olla tervettä hakea lisäoppia sellaisella johtamis- ym. koulutuksella jolla voisi ajatella olevan johtamisnäkemystä edistävä vaikutus. Tutkimusnäkökulmasta tarkasteltuna pääkäsitteiden välinen vuorovaikutus muodostuu tässä kuvion 2 mukaisesti.



Kuvio 2. Pääkäsitteiden välinen vuorovaikutus

3.1.1 Koulutuksen määritelmä

Hodkinsonin (1991, 16) mukaan koulutus voidaan käsitteenä luokitella arvojen, uskomusten, moraalisten koodien tai etiikan muodossa, kuin myös muodossa tapahtuvaksi indoktrinaatioksi, ehdollistamiseksi ja ihmismielen ohjelmoinniksi. Mitä käsitteillä ”koulutus”, ”kouluttautua” ja ”kouluttautunut” sitten tarkoitetaan? Käsitteenä ”koulutus” pitää sisällään normatiivisen merkityksen. Tämän kriteerin mukaan jokin, mikä on vaivan arvoista, tulisi saavuttaa ja siirtää eteenpäin, mutta moraalisesti hyväksyttävästi. Koulutus määritelmänä siis sisältää tiettyä sen olemukselle rakentuvaa arvoa. Pelin henki on yksinkertaisesti tuottaa kouluttautunutta väkeä. (Peters 1966, Barrowsin & Woodsin 1982, 9-10, 13-14 mukaan.)

Peters (1966, 30-31) määrittelee kouluttautuneisuuden siten, että pelkän taidon lisäksi on omattava ylimääräistä asiantuntemusta ja siihen liittyviä konseptuaalisia suunnitelmia. Täten kouluttautuneisuuteen liittyy läheisesti henkilön kyky tietynlaiseen laajaan, mutta myös yksityiskohdat asiantuntevasti huomioon ottavaan näkemykseen ja käsitykseen. Siten tällaista henkilöä voi hyvinkin pitää asiat tietävänä, mutta kouluttautuneeksi häntä ei voida pelkästi tämän perusteella kutsua. Kouluttautuneen henkilön täytyy kouluttautuneisuuden kriteerit täyttääkseen vielä välittää ja osoittaa ymmärrystä niitä hänen mielenkiinnon kohteena olevan alan läheisesti vallitsevia työtapoja, -menetelmiä, perinteitä ja vaatimuksia kohtaan. Lisäksi kouluttautuneen henkilön on omattava kognitiivista

perspektiiviä, eli hänen on pystyttävä näkemään miten asiat liittyvät toisiinsa. Lopuksi voidaan todeta että kouluttautuminen tuo mukanaan muutoksen jossa maailmankatsomus sekä vaihtoehtojen kirjo laajenee. Koulutus tuottaa harkintaa, tapoja ja mahdollisuuksia. (Barrow & Woods 1982, 17-20.)

Koulutus voidaan käsitteenä liittää läheisesti oppimisen käsitteeseen. Vanhan, preussilaisen kansallisen järjestelmän mukaan koulutus määritellään lyhyesti ”ihmisen voimien harmonisena ja tasa-arvoistavana kehittymisenä”. Edelleen, koulutusta voidaan kuvailla ”mielen olemukseen perustuvana metodina, jossa kaikki mielen voimavarat avautuvat, jossa kaikki elämän julmat periaatteet sekoittuvat haaveisiin, jossa kaikkia yksipuolisia kulttuureja vältellään sekä niinä ärsykkeinä joilla miehen voima ja arvo lepää”. Preussilainen määritelmä ei kuitenkaan huomioi ihmistä kokonaisuutena, muinaisen antiikin filosofian tavoin. Antiikin filosofiassa myös fyysiseen koulutukseen, eli ruumiin harjoittamiseen, sekä aisteihin, taiteisiin ja sivistyneeseen käyttäytymiseen panostaminen on tasapainoisesti huomioitava henkistä koulutusta suunniteltaessa. (Bain 1971, 1-10.)

Koulutuksen tavoitteena on ensisijaisesti tarjota asianomaiselle itselleen iloa ja onnea, sekä toissijaisesti antaa sitä muille. Koulutus voi käsittää kaiken sen jonka teemme itsemme hyväksi sekä sen jonka muut tekevät hyväksemme täydellistä mieltä ja luonnetta lähentyäksemme. Laajimmassa merkityksessä koulutus sisältää myös ne luonteen luomat epäsuorat vaikutukset sekä kyvyt joiden suorat tarkoitukset ovat toiset kuin itsemme tai muiden hyväksi tehty. Näitä ovat luonteen ja kykyjen vaikutukset lakiin, hallitus- ja teollisuusmuotoihin, sosiaalisen elämän muotoihin, kielteisiin vastauksiin, ilmastoon, maaperään, sekä paikallisyhteisöön. Koulutuksen määritelmään sisältyy edelleen jokaisen ihmissukupolven seuraavan sukupolven menestyjille antama, säilytettäväksi, eteenpäin vietäväksi ja kehitettäväksi tarkoitettu kulttuuri. Yhteenvetona, ihmistä kouluttaa hyvään tai pahaan kaikki se jota hän saa kokea kohdusta hautaan saakka. (Bain 1971, 2-10.) Koska henkilön omia fyysisiä erityispiirteitä koskevat tunteet näyttelevät oleellista roolia hänen henkistä kehitystään ajatellen, tulisi koulutuksen auttaa jokaista yksilöä arvostamaan omia erityispiirteitä sekä vahvuuksia (Cronbach 1977, 158).

Koulutusta voidaan tarkastella investointina jos se lopetettuaan oman tuotantonsa edelleen saa aikaan muuta tuotantoa. Täten, jos koulutus on investointi, on kertynyt koulutusvarantoa, pääomaa. Koulutuksen ja suoritusmotivaation, työhön liittyvän arvostuksen ja taloudellisen itsemääräämisoikeuden välillä on positiivinen korrelaatio. Tästä seuraa, että koulutus todennäköisesti lisää halua tuloa tuottavaan työhön. Koulutuksen mahdollinen vaikutus voi ilmetä uusien ja parempien pääomahyödykkeiden leviämisenä ja hyväksytyksi tulemisena. Tämän voi nähdä vaikuttavan siten, että koulutus lisää yritysten vastaanottavuutta sekä synnyttää koulutetussa työvoimassa tarpeen käyttää pääomahyödykkeitä. (Correa 1981, 18, 21, 24, 30.)

3.1.2 Johtamisen määritelmä

Johtamisessa on kyse siitä kuka viime kädessä ohjaa ja hallitsee organisaation toimintoja ja siinä tapahtuvaa toimintaa... sekä edelleen, miten tätä annettua hallintovaltaa käytetään. Käsitteenä johtaminen sisältää kaikki ne tekijät joilla organisaatiota proaktiivisesti ohjataan menestyksen tielle, karikkoja välttämällä, mutta myös retroaktiivisesti sopeutetaan toimintaympäristön muuttumiseen. Johtajuus voidaan liittää lähelle tai osaksi hallinnon käsitettä, mutta koska johtajuus pohjimmiltaan perustuu valtaan ja valtasuhteisiin on se myös tulkittava yhdeksi vallankäytön muodoksi.

Henry Fayol määritteli johtajuuden liittyvän organisaatiossa tapahtuvan toiminnan käynnistämiseen sekä alaisten ohjaamisen jatkumoon, käskyjä ja määräyksiä antamalla. Chester Barnard liittää johtajuuden toiminnallisten tavoitteiden määrittelyyn, alaisten pätevyyden kehittämiseen, kannustamiseen sekä organisaation edustamiseen ja yhteyksien hoitamiseen. Edelleen, Philip Selznick lähestyy johtajuutta johtajalle tunnuspiirteisten tehtävien kautta. Selznick luettelee että johtajan olisi kyettävä suhteuttamaan toiminnan tavoitteet ulkoisiin sekä sisäisiin vaateisiin. Toiseksi, johtamisen olisi rakennuttava osaksi organisaation luonnetta ja sosiaalista rakennetta. Kolmanneksi, johtamiseen liittyy organisaation arvojen ja erityisyyden vaalimista... ja neljänneksi, konfliktien ratkaisua. (Salminen 2002, 103–108.)

Salmisen (2002, 108-109) mukaan Henry Mintzberg katsoo johtamisen sisältävän ihmissuhteisiin, tiedon viestintään sekä päätöksentekoon jakautuvia rooleja. Johtaja toimii organisaatiossa toimivien alaistensa faktuaalisena johtajana ja keulakuvana. Johtajuus

valtuuttaa päättämään organisaation voimavarojen jaosta sekä organisatoristen muutosten käynnistämisestä. Johtaja on se joka viime kädessä hallitsee organisaation sisällä tapahtuvia prosesseja. Hän toimii siten keskeisenä tiedon välittäjänä ja arvojen edistäjänä, niin organisaation sisällä kuin ulkopuolellakin. Johtajuudessa pyritään mahdollisimman kattavaan toimintaympäristön ymmärtämiseen, joten oikeanlaisen tiedon keräys organisaation näkökulmasta sekä sen suhteuttaminen toiminnan laatuun korostuu.

Johtamisen suhteen on yleisesti tapana voida tehdä käsitteellinen jako management- sekä leadership-johtamiseen. Pelkistetysti management-johtamisen voi nähdä arkisten asioiden ja toiminnan johtamisena, kun taas leadership-johtaminen on organisaatiossa toimivien yksilöiden tunteiden ja vuorovaikutuksen johtamista sekä visiojohtamista. Tässä tutkimuksessa käsiteltävä opetustoimen tuloksellinen johtaminen vaatii molempien ulottuvuuksien huomiointia. Rehtorin johdettavat muodostuvat lähes poikkeuksetta opettajista ja ylläpitohenkilökunnasta koostuvista yksilöistä sekä tiimeistä että työryhmistä, jolloin visiojohtaminen luo johdettaville mielikuvan konkreettisista päämääristä joihin itseohjautuvasti edetä. (Salmimies 2001, 67.) Useimmiten rehtorin toimenkuva kuitenkin samalla on vahvasti keskijohtoon sijoittuva, ainakin kunnallisissa sekä valtiollisissa oppilaitosorganisaatioissa, joten työnkuva on rehtorin osalta merkittävältä osin arkisten ja kiireellisten asioiden ja päätösten johtamista.

3.1.3 Valmiuden määritelmä

Valmiutta kuvaavat piirteet. Valmiuden omaaminen on käsitteenä synonyymi omattavaan tietoon ja taitoon (Kangasniemi 1996, 455). Toisin sanoen valmiudella viitataan kaikkiin niihin ominaisuuksiin jotka edesauttavat menestymistä tietyssä tilanteessa. Nämä ominaisuudet voidaan edelleen luokitella *kykyyn, tapaan, käsitykseen* sekä *asenteeseen*. (Cronbach 1977, 78.)

Kyvyillä viitataan siihen kokonaiseen toiminnalliseen ohjelmistoon jolla taitoa ja tietoa hyväksikäytetään. Kyvykäs henkilö tuntee faktat, ymmärtää sanojen merkityksen, omaa tiettyjä taitoja, pystyy selvittämään tietynlaisia ongelmia jne. Hän omaa tietyn aiheen vaatimat kyvyt sekä taidot oppia kirjatieoa, hyödyntää laboratoriotyön tuloksia ja hyödyntää hedelmällisiä keskusteluita. Yhtä hyvin yleiset että erikoislaatuiset kyvyt ovat

tärkeitä avuja. Erittäin merkittäväksi ihmiselämän menestystä ajatellen on kyky kehittää henkilökohtaista strategista ajattelua. (Cronbach 1977, 78.)

Tavoilla viitataan niihin todennäköisiin reaktiotapoihin joiden tuloksena ihminen toimii tietynlaisissa tilanteissa. Tavat voidaan jaotella tavanomaisen todennäköisten sekä tilanteen mukaan valittavissa olevien reaktioiden mukaan. (Cronbach 1977, 79.)

Jokaisella yksilöllä on omat, henkilökohtaiset *käsityksensä* ja *asenteensa* tekemänsä suhteen. Käsitykset liukuvat ajan myöden asenteiksi, joten näiden erottelu ei ole välttämättä tarpeellista. Kuitenkin asenteet kuvastavat enemmän emotionaalisesti ladattuja uskomuksia. Erityisen merkityksellisenä voidaan pitää henkilön itseään koskevia käsityksiä. Joitakin vahvuuksiaan hän arvottaa korkeallekin, kun taas jotkut jäävät lähes huomiotta ja käyttämättä. Tiedyt käsitykset tai asenteet voivat aiheuttaa yksilölle suoranaisia toiminnallisia estoja. (Cronbach 1977, 79.)

Valmiuteen vaikuttavat oppijan biologinen välineistö, ideat, taidot, tavat, asenteet ja arvot. Oppija, jolta ikäisekseen puuttuu valmius hänelle rutiininomaisesti järjestettävään ohjaukseen, voidaan katsoa omaavan tarpeen jonkinlaiselle oppimiskokemukselle. (Cronbach 1977, 149.)

Valmiudet työhön. Esimiesten työhön valmistelu voidaan nähdä alkuna tiettyä prosessin jatkumoa. Donaldson (1991, 7, 202) kuvailee neljä vaihetta koskien sitä miten hän itse olisi toivonut opetushallinnollisten tehtävien toimenkuvan hänelle aikoinaan esiteltävän:

Orientaatiovaiheessa tuleviin tehtäviin olisi saatava niin teoreettista kuin yleistettyä tietoa. Olisi siis päästävä käsiksi käytännön tietouteen rehtorin tehtävissä jo entuudestaan toimivien ammattilaisten avustuksella. Tätä tietoutta toivon tämän tutkimuksen avulla voitavan tuoda esiin.

Rooliin paneutumisvaiheessa olisi mahdollista oppia ja ymmärtää opinahjosta organisaationa sekä oppia hyödyntämään esiin nousevaa, jatkuvaa informaatiovirtaa siten, että ajankäyttöä, voimavaroja ja huomiota parhaalla tavalla hyödyntäen saataisiin oppimismielessä tiettyyn työtoimenkuvaan soveliaain, saatavilla oleva henkilö. Lisäksi

ymmärrettäisiin organisaatiossa toimivien tahojen suhteita ja kehitettäisiin niitä toimivan kokonaisuuden saavuttamiseksi.

Työuran valintatilanteessa tuleva esimies kokoaisi mentoreiden ym. avulla tietoa ja neuvoja omasta soveltuvuudestaan rehtoriksi. Palautteen, itsearvioinnin ja rehtorin työhön tarvittavista, ominaisista valmiuksista hankitun tietouden pohjalta olisi mahdollista arvioida omaa, henkilökohtaista soveltuvuutta eri koulutuslajityyppien sekä eritasoisten koulutuksen järjestäjäorganisaatioiden johtajaksi.

Kypsässä ammatillisen kehityksen vaiheessa esimiestyön vastaanottanut rehtori keräisi tietoa johtamastaan oppilaitoksesta sekä myös palautteen kautta itsestään. Ammatillisten piirien avulla hän oppisi käyttämään saamaansa informaatiota strategioidensa ja päätöstensä tueksi.

Pätevyyden tarve ja itsekunnioitus. Pätevyyttä kertyy yksilölle hiljalleen uusien oppimisprosessien myötä, osana kokonaisvaltaista toivetta tai pyrkimystä ympäristön aiheuttamien haasteiden selättämiseksi. Organisaatiollisessa yhteydessä kompetenssimotiivi vahvistuu Hansonin (1985, 239) mukaan ihmisissä silloin kun he saavat eteensä uusia, haastavia tehtäviä... ja heikkenee kun tehtävä on loppuun kaluttu, koettu.

Onnelliseksi ja tehokkaaksi luonnehdittava henkilö voidaan tulkita tavoitteisiin sitoutuneena, elämänfilosofialtansa toimeliaana, todelliset rajoitteensa hyväksyen, mutta muilta osin toiverikkaana tulevaisuuden suhteen. Pätevyydellä on vaikutusta kaikkeen siihen vuorovaikutukseen jota yksilöllä on suhteessa todellisuuteen. Saavutusten suhteen pätevyyden ja hyvän olon tunnetta voidaan aikaansaada perustamalla vuorovaikutussuhteita niin asioihin kuin henkilöihin. Pätevyyden saavuttamisen toiveella on paljolti tekemistä toimeliaisuuteen ajavan motivaation kanssa. Toimeliaisuus voi kuitenkin olla myös epävarmuutta ilmaisevaa kilpailullista pyrkyryyttä muistuttavaa toimintaa jossa tavoitteena on tehdä vaikutus esim. vanhempiin tai omaan esimieheen. (Cronbach 1977, 198.)

Jos toiminta ja käytös yleensä on hyväksyttävää ja jos yksilö aikaansaa tasaisen varmaa edistystä kohti ideaalia, saa tämä hänet uskottelemaan omaa hyvyttään. Toisaalta taas

riittämättömyyden tunne voi syntyä siitä, ettei ikinä tunnuta pääsevän lähellekään ideaalia. Yhteisön muiden jäsenten positiivinen ja osallistuva tuki edesauttaa huomattavasti jäsenen itsensä kehittämistä. Terveen minäkuvan tulisi kuulua: “pystyn kohtaamaan tämänhetkiset, minuun kohdistuvat vaatimukset ja siinä missä tahdon suoriutua paremmin on minulla mahdollisuudet onnistua”. (Cronbach 1977, 200.)

3.1.4 Tuloksen määritelmä

Toiminnan tulosta tarkasteltaessa on päätettävä millä tasolla tuloksellisuutta tarkastellaan sekä lisäksi määriteltävä kriteerit joilla tuloksellisuus määritellään. Perinteisesti tuloksellisuus jaotellaan organisaation toiminnalliseen tuloksellisuuteen (eli siihen, että tehdäänkö asioita tarpeeksi tuottavasti, kannattavasti) ja yhteiskunnalliseen vaikuttavuuteen (eli siihen minkälaiset vaikutukset toiminnan tulos aikaansaa ympäristöönsä). Täten mielenkiinto tuloksen suhteen kohdistuu sekä inhimilliseen että taloudelliseen ulottuvuuteen.

Tuloksellisuutta voidaan mitata esim. organisaation toiminnallisten funktioiden perusteella tai yksilöiden tuloksellisuutena. Macbryde ym. (2003, 727) ovat kuitenkin sitä mieltä, että etenkin tiimin tuloksellisuutta tulisi mitata suoraan tiimin lähtökohdista ja aikaansaannoksista käsin.

Tuloksellinen johtaminen edellyttää kykyä jakaa tehtäviä ja johtajuutta sekä hallita käsitystä toiminnan taloudellisista realiteeteista. Lisäksi johtajuudelta voidaan edellyttää kykyä tiedottaa yhteisössä toimiville alaisilleen sekä muille tarpeellisille sidosryhmille organisaation strategioista ja tavoitteista sekä kyetä valjastamaan tämä henkinen voimavara yhteiseksi hyväksi. Tämä edellyttää oikeanlaista päätöksentekokykyä valittavien mahdollisuuksien ja toteutuskeinojen kannalta. Toimivan vuorovaikutuksen avulla on työyhteisössä mahdollista aikaansaada luovaa ilmapiiriä, yhteistyötä sekä yhtenäisyyttä ja sen avulla kasvattaa omaa identiteettiä ja statusta sekä vaalia tieto- ja taitovarannon kehittymistä ja säilymistä. Toimiva vuorovaikutus edellyttääkin johtajalta kykyä palautteen vastaanottamiseen ja antamiseen. Myös organisaation ulkopuolisiin tahoihin on tärkeää ylläpitää sosiaalista yhteyttä. Tällaisten yhteyksien luonnilla ja varmistamisella parannetaan huomattavasti organisaation olemassa olon mahdollisuuksia pitkällä välillä. (Katzenbach 1998, 155-167; Salmimies 2001, 93-95.)

3.2 Koulutuksen määritelmän alakäsitteet

3.2.1 Muodollinen koulutus

Arkisissa keskusteluissa törmäämme jatkuvasti käsitteisiin kuten “koulutusjärjestelmä” ja “koulutuksen tila”. Ammattialoihin ja virastoihin referoitaessa esille voi nousta käsitteet “kouluttaja”, “koulutuksellinen” tai “Opetusministeriö” ja “Opetushallitus”. Ansio-luetteloissa viitataan läpikäytyihin opinahjoihin ja niistä saatuihin todistuksiin. Opinahjoja runsaasti läpikäyneitä ihmisiä kutsutaan “korkeasti koulutetuiksi”, kun taas karkeasti ajateltuna luku- ja kirjoitustaidottomia kutsutaan “kouluttautumattomiksi”. Opinahjojen ohjattujen opinto-ohjelmien kautta omaksuttua oppimista kutsutaan “muodolliseksi koulutukseksi”. (Walsh 1993, 14-16.)

Muodollisen koulutuksen luokituksia voidaan sovinnaissimmin muodostaa vakiintuneista instituutioista, kuten koulut ja vastaavat laitokset, sekä toiseksi “kirjan” mukaisen lajittelun muodot, joita yleisesti voidaan pitää sellaisina opiskelun alueina joissa kirjallisuuteen syventyminen muodostaa lähes korvaamattoman ehdon tavoitteeseen etenemistä silmällä pitäen. Näitä ovat esim. historia, kirjallisuus, tiede, matematiikka ja muotoilu. Täten siis muodollisen koulutuksen määritelmä täyttyy kun opinahjossa opiskeluun liitetään kirjasta oppiminen. On kuitenkin huomattava että myös opinahjon ulkopuolella tapahtuva, eritoten opinahjon tarjoamaan koulutukseen liittyvä ja sitä tukeva, strukturoitu oppiminen on luettava muodolliseksi koulutukseksi. Kolmantena seikkana on vielä huomattava liittää oppijan omaan mielenkiintoon pohjautuva oppiminen osaksi muodollisen koulutuksen määritelmää. (Walsh 1993, 14-16.)

Myös omapäisesti hankittu tieto sekä käytännön kautta tapahtuneet oivallukset on usein mahdollista siirtää muodollisesti hankituksi koulutukseksi, suorittamalla sekä kirjallisia kokeita että näyttökokeita erilaisiin todistuksenkirjoitusoikeuden omaaviin oppilaitoksiin ja tiettyjen muiden julkisten tahojen (kuten Opetushallituksen) järjestämiin pätevyys osoitustilaisuuksiin.

3.2.2 Käytännön ja kokemuksen myötä hankittu koulutus

Ihmisen oppiminen jatkuu toistuvana prosessina läpi elämän. Suurin osa oppimisesta tapahtuu suoraan toista ihmistä matkimalla. Työnteko ja eletty elämä, eli matkan varrella kokemusten ja luovan uteliaisuuden kautta opitut tiedot, taidot ja kokemus siivittävät yksilöä yhä uusiin oppimiskokemuksiin.

Koulutuksen käsitteen laajimmassa muodossa opinahjot nähdään yhtenä tilapäisenä ja ohimenevänä vaiheena, osana lapsen koulutusta sekä elinikäistä oppimista. Kouluttautumista voidaan todeta tapahtuvan silmiä aukovan matkustelemisen, kypsyttämisen edistävien ihmissuhteiden sekä omien voimien ja rajoitusten esiintuomien kokemusten kautta. Voidaan todeta että vanhemmat ovat lasten ensimmäiset ja merkityksellisimmät kouluttajat, koska he pystyvät kokemuksellaan ja esimerkillään välittämään yksilön kehitykseen huomattavasti laajempaa ja syvällisempää tietämystä kuin se mitä pelkällä yksilön opinahjon teettämien kotitehtävien auttamisella voisi aikaansaada. Kouluttautumisen laajimman merkityksen käsitteeseen voidaan läheisesti yhdistää termit ”kehitys”, ”kasvu”, ”kasvatus” ja ”sosialisaatio”. (Walsh 1993, 16-17.) Cronbachin (1977, 36) mukaan koulutusta voidaankin pitää osana laajempaa sosialisaatioprosessia jonka kautta yksilöä opetetaan toimimaan yhteiskunnan jäsenenä.

Kaikki kasvatus ei ole tahallista tai tarkoituksellista, eikä kasvatusta voida rajoittaa johonkin yhteiskunnan ja kulttuurin osaan. Yhteiskuntaa ei myöskään voida nähdä pelkkänä ulkoisena kehiksenä, vaan elävänä osana meitä itseämme. Kasvatuksen jäsentäminen sosialisaatioksi on siis mahdollista omaksua sosiologisena näkökulmana kasvatukseen. (Antikainen 1986, 12.)

Kasvatuksen luonne voidaan Durkheimin (1956, 71) mukaan ilmaista seuraavasti:

Kasvatus on aikuissukupolvien vaikutusvallan harjoittamista niihin, jotka eivät vielä ole valmiita yhteiskuntaelämään. Sen tarkoituksena on synnyttää ja kehittää lapsessa tietyt fyysiset, tiedolliset ja moraaliset tilat, joita edellyttää sekä yhteiskunta kokonaisuutena että se erityinen sosiaalinen ympäristö, johon hän on joutunut. (Durkheim 1956, 71.)

Takalan (1974, 17) sosialisaation määritelmä johtaa meidät havaitsemaan sosiologisen kasvatuskäsitteen luonteeltaan sosialisaatioksi:

Sosialisaatio on se sukupolvien välinen vuorovaikutustapahtuma, jonka tuloksena uusi sukupolvi valmistuu toimimaan yhteiskunnan eri tehtävissä ja kehittämään niitä edelleen sekä tulee osalliseksi yhteisön kulttuurista ja kykeneväksi kehittämään sitä edelleen. (Takala 1974, 17.)

Vastuu socialisaatiosta jakautuu usealle taholle, kuten kodille, kirkolle, työnantajille, massamedialle jne. Kaikki nämä tahot tarjoavat yksilölle ideoita, taitoja ja asenteita menestyksekkääseen toimintakulttuurissa selviämiseen. (Cronbach 1977, 43.)

Laajasti koulutusta voidaan kuvailla henkilön koko oppimisen summaa edistäneenä tekijänä, joka valmistaa, tai on tarkoitus valmistaa yksilöä tulemaan kehittyneeksi ihmiseksi. Yksinkertaistaen voidaan todeta koulutuksen olevan summa siitä oppimisesta joka vaikuttaa kehitykseen. Koulutus sen laajimmassa merkityksessä kattaa koulun ulkopuolella opitun, mutta myös sen sisäpuolella ja kaiken näiden muotojen yhteydessä omaksutun, sisältäen itse opitun sekä muodollisen oppimisen; suurimman osan ”ongitusta” ja opetetusta tiedosta; paljosta, enemmän tai vähemmän kognitiivisista taidoista, sekä; erikoistuneesta ja omaperäisestä, mutta tavallisestakin ajattelusta. (Walsh 1993, 16-17.)

3.2.3 Projektioppiminen

Projektioppimisella viitataan työn piirissä tapahtuvaan, johtajien kohdistettuun oppimiseen jota tehdään oikeata työtä tekemällä, luokkahuoneessa istumisen sijaan. Projektioppimisessa kollegat myös oppivat johtamisopin opettajilta opitun lisäksi myös toisiltaan. Opettajan rooli tämänkaltaisessa oppimisessä on enemmänkin sellaisten olosuhteiden järjestämisessä jossa johtajat voisivat oppia toisiltaan. Täten johtajat työskentelevät pienissä, noin neljän, viiden hengen ryhmissä, usein toisiaan tavaten, ehkä vähintään puolen vuoden ajan. Jokaisella ryhmän jäsenellä on tehtävänä tuoda yhteisesti suoritettavaa ongelmanratkaisua varten omassa työssä suoranaisesti kohdattuja, ryhmän kannalta tarpeeksi monitahoisia ja haasteellisia, johtamiseen liittyviä ongelmia.

Oppimispiirin ydin on siinä, että oppimisryhmä on lähtökohtaisesti itseohjautuva ja sen jäsenet jakavat vastuun oppimisesta niin toistensa kuin itsensä kanssa. Työorganisaation järjestämän ”ohjaajan” tai ulkopuolisen konsultin käyttö voi helpottaa tehokkaiden työmenetelmien kehittämistä. (Molander 1989, 189-190.)

3.2.4 Etäoppiminen

Etäoppimisella viitataan usein ”avoimeen” oppimiseen ja sitä voidaan kuvailla oppimismenetelmänä jossa oppiminen, niin ajallisesti kuin tilallisesti tapahtuu oppijan ehtojen mukaisesti. Jotkut työyhteisöt ovat vastahakoisia vapauttamaan henkilökuntaansa edes viikon kestäväälle koulutusjaksolle, joten etäoppimismahdollisuutta voidaan pitää tärkeänä ja oleellisena aloitteentekijänä koulutukseen hakeutumiselle.

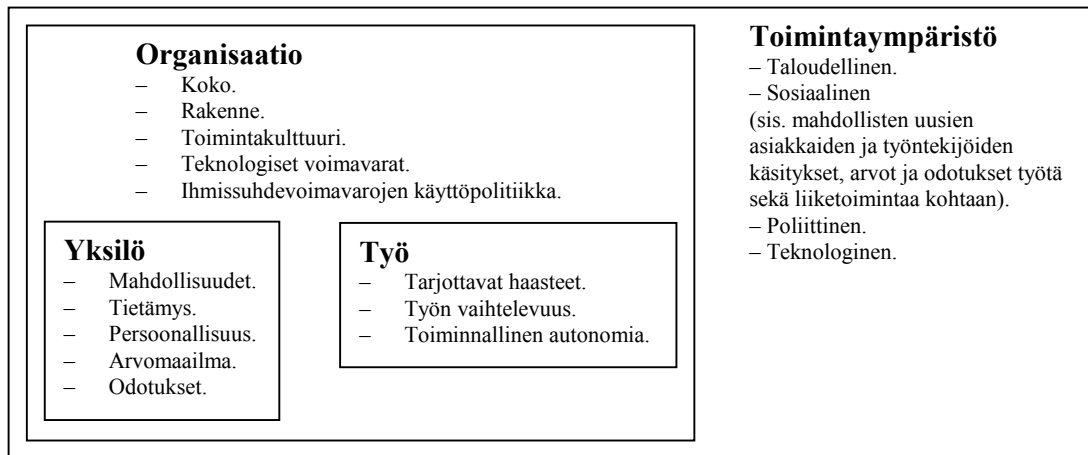
Tyypillisimmin etäopetus rakentuu täydennyskoulutuskeskusten, valtiollisten elinten, sekä yliopistojen ja avointen yliopistojen kokoamien kurssi- ja tietopakettien ympärille. Opetuspaketin sisältö koostuu yleisesti kurssikuvauksesta, sen tavoitteista, etenemis-tavoista ja oppimateriaaleista. Lisäksi yleensä tiedotetaan vertaistuen sekä tuutoroinnin mahdollisuuksista ja muodoista.

Organisaation kannalta etäoppiminen on koulutusmuotona yleensä halpa, koska hankittua materiaalia voidaan useimmiten käyttää yhä uudelleen. Motivaation kannalta on kuitenkin huolehdittava siitä että koulutuksen läpikäyneellä on jossakin muodossa mahdollisuus kohentuneiden taitojensa käyttämiseen. Myös mahdollisuudet henkilökohtaiseen tutorin hyödyntämiseen kohentavat motivaatiota. (Molander 1989, 190-191.)

3.3 Johtamisen määritelmän alakäsitteet

3.3.1 Ihmissuhdejohtaminen

Organisaation johtaminen jaetaan yleisesti asioiden johtamiseen (management) sekä ihmisten johtamiseen (leadership). Johtajan tehtävänä on toiminnan ja henkilöstön johtaminen, kehittäminen sekä yhteydenpidon johtaminen organisaation ulkopuolelle (Palmu 2003, 13-14.) Ihmissuhdejohtamisessa (human resource management) on kyse työntekijän, työn, organisaation ja ympäristön optimaalisesta yhteensovittamisesta siten, että työntekijät saavuttavat vaatimansa tyytyväisyyden sekä tuloksellisuuden tason ja että organisaatio täyttää tavoitteensa. (Hall & Goodale 1986, 6; Molander 1989, 22-25.)



Kuvio 3. Ihmissuhdejohtamiseen (Human resource management) liitettävät käsitteet ja niihin liittyvät alakäsitteet (Hall & Goodale 1986, 4)

Ihmissuhdejohtajuus kattaa henkilöstösuunnittelun lisäksi strategisen suunnittelun sekä implementoinnin. Täten ihmissuhdejohtajuuden hyödynnettävyys ei yksinomaan suuntaudu henkilöstöjohtajiin, vaan sitä voi yhtä lailla soveltaa keskijohdosta käsin. (Hall & Goodale 1986, 8.)

Hall & Goodale (1986, 23) näkevät tuloksellisimman ihmissuhdejohtajuuden saavutettavan henkilöstöjohtajien ja keskijohdon tiiviin ja hedelmällisen yhteistyön tuloksena. Gómez-Mejían ym. (2001, 38) mukaan jokainen johtaja on ihmissuhdejohtaja.

”Pomo on kuopattu... kauan eläkööt johtaja!” Managerialismiin yhdistettävä *auktoriteetti* on työntekijöiden näkökulmasta tasaisesti laskenut vuosien saatossa. Asemallinen valta oikeuttaa entistä vähemmän ”...koska sanoin niin!” -perusteluihin. Asioihin tulisi johtajan näkökulmasta antaa asialliset ja järkeenkäyvät perustelut. Luottamus ja johtajuus ansaitaan yhä enenevässä määrin teoilla, ei uhkauksilla. Edelleen, nykyajan johtajalle on tärkeitä tietää ja ymmärtää yksittäisen työntekijän *motivaation lähteet* jotta osaisi tätä parhaiten käsitellä ja ohjata. Työntekijöitä motivoidakseen on johtajan itse malliksi osoitettava *toiminnallista tehokkuutta* ja lisäksi hänen on omattava laaja määrä *käyttäytymistaitoa*, vaikuttaakseen käyttäytymisellään alaisiinsa. Käyttäytymistaitoihin voidaan luetella myös tasa-arvon edistäminen. ”Uuden ajan johtaja” onkin enemmän *valmentajan, mentoroijan, auttajan* ja *mahdollistajan* roolissa suhteessa alaisiinsa. Täten laajakatseinen esimies näkee myös tehokkuuden ja työhyvinvoinnin korreloivan keskenään. Näin työntekijän *työn ulkopuolinen perhe-elämä ja elämäntilanteet* on myös viisasta yrittää ottaa huomioon ja

sovittaa työn teon kanssa yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi. Edelleen on työtyytyväisyyden kannalta olennaista että johtaja omaa pitkälle kehittyneen *neuvottelukyvyn*, selviytyäkseen kunnialla esille tulevista palkka-, työaika- ja projektineuvotteluista sekä määraaikoja, matkoja ja tulevaisuutta koskevista neuvotteluista. Henkilöstön ja sen yksilöiden kanssa on työn teon tarpeen ja tarkoituksellisuuden kannalta tärkeätä rakentaa merkityksellisiä tavoitteita sekä seurata ja evaluoida niiden toteutumista. Tulosten suhteen on vaalittava niiden luotettavuutta ja uskottavuutta. Tärkeimmiksi johtajan ominaisuuksiksi on kuitenkin nähtävä kyky *fokusoida realistiseen*; luoda ja ylläpitää haastavia, mutta tavoiteltavia *tavoitteita*; *määritellä laatuvaatimukset*; *muokata työntekijöiden tuottavuutta*; *arvioida tuloksia objektiivisesti*, sekä; *antaa selkeitä, selittävää ja ohjaavaa palautetta*. (Hall & Goodale 1986, 118-119, 418, 422-424, 492-493; Gómez-Mejía ym. 2001, 59-62; Hoyle 1988, 34-36.)

Kun tiettyyn tehtävään palkattu työntekijä on sosiaalistettu organisaation toimintatapoihin, alkaa johtajan näkökulmasta sitouttamisen aika. Yksilön on ajan myötä mahdollista kehittää kolme erilaista sitoutumisen muotoa. Näitä ovat *moraalinen sitoutuminen*, jossa yksilö pyritään samaistamaan organisaation tavoitteisiin ja missioon. *Laskelmoivaa sitouttamista* hyväksikäyttäen pyritään puolestaan tarjoamaan työntekijälle vastustamatonta palkitsemista, etua ja henkilökohtaista kehitystä jonka avulla työntekijän irtisanoutumisen kynnystä pyritään korottamaan. Kyseenalaisin, *vieroittavin sitouttamisin* pyritään muiden, organisaation ulkopuolella tarjottavien samankaltaisten työtehtävien vähyydestä muistuttamalla käytännössä pakottamaan työntekijä pysymään organisaatiolleen uskollisena. (Hall & Goodale 1986, 283-284.)

Ihmiset toivovat saavansa palautetta työnsä onnistumisesta. Esimiehenä on tärkeätä osata kiittää, mutta myös kertoa virheistä ja puutteista. Unohdettu työntekijä kadottaa työmotivaation. Kaikki ihmiset toivovat ja vaativat pohjimmiltaan huomiota osakseen. Esimiehen olisi huolehdittava siitä, että alaiset saavat tasapuolisesti ja riittävästi huomiota. Lisäksi hänen tulisi olla kaikkien työntekijöiden käytettävissä keskustelun muodossa. Päätöksiä ei siten ikinä tulisi tehdä ottamatta huomioon johdettavien näkökohtia. Heillä saattaa kuitenkin olla ongelmasta parhaat tiedot ja varteenotettavia ajatuksia ratkaisumalliksi.

Kokemukseni mukaan esimiehen tulisi hyvän työilmapiirin säilyttääkseen välttää ainakin oman asemansa ja vallan korostamista, varsinkaan tiedoillaan pätien tai teeskennellen. Lisäksi työasioihin puuttuminen kesken kanssaihmissen työsuorituksen voi ärsyttää sekä merkittävästi alentaa motivaatiota. Samaan johtaa helposti liiallisten ja ristiriitaisten ohjeiden anto, sekavuutta ja epävarmuutta tuottaen.

Hyvä työilmapiiri edellyttää avoimuutta ja luottamusta. Tästä johtuen pikkumaisuus ja liialliset määräykset johtavat tunteeseen ettei ihmiseen luoteta. Samaten kaikenlainen ”kabinettivehkeily” ja sitä kautta ”yleiseksi salaisuudeksi” nousevat henkilösuosinnat edesauttavat kyräilyä, epäilyä ja epäluottamusta. Kaikenlaiset nuhteet ja rangaistukset tulisi hoitaa kahden kesken, esimiehen ja alaisen välillä tai luottamusmiehen ollessa läsnä, luottamuksellisesti, ilman julkisuutta. Ihmiselle kun on annettava mahdollisuus säilyttää itsekunnioituksensa.

Klassisissa johtamisteorioissa, kuten byrokratia- ja tieteellisen johtamisen teorioissa oletetaan etupäässä ja lähes ainoastaan rahavastineen motivoivan työntekijää. Ajattelu pohjaa siihen, ettei työntekijällä itsellään olisi tarvittavaa taitoa ja motivaatiota itseohjautuvaan työn tekoon. Lisäksi luotetaan siihen että ihmisen rationaalisen päättelykyvyn ansiosta aina löydetään kokonaisuutena edullisin, tehokkain ja viisain tapa toimia. Lindblom (1959, 81) on todennut, ettei vaihtoehtoihin ongelmiin täydellisen tietämyksen puutteen seurauksena yleensä ole mahdollista tai edes tarkoituksenmukaista löytää ”yhtä oikeaa” ratkaisua. Täten ratkaisut vaihtelevin osin aina perustuvat intuitioon ja tunteisiin. (Hall & Goodale 1986, 94-98.)

Ihmissuhdejohtamiselle on luonteenomaista antaa työntekijöiden osallistua päätösten tekoon sekä luoda mahdollisuudet henkilökohtaisiin valintoihin ja päätöksiin. Yksilöiden itseohjautuvuuteen voidaan kannustaa esim. antamalla työnhakijalle rekrytointitilanteessa kaikki validi tieto jonka arvellaan olevan hyödyksi hakijalle hänen puntaroidessaan mahdollista työn vastaanottamista. Edelleen voidaan antaa henkilökunnalle sananvaltaa esim. uusien toimitilojen toimivuuden suunnittelussa. Yksilöä voidaan lisäksi nostaa esille tehtäväkohtaisella tulospalkkauksella, organisaation matalammalla hierarkiarakenteella, osallistuvalla johtamisella sekä panostamalla henkilökohtaisten tarpeiden mukaiseen

kouluttamiseen. Motivaation ylläpidon kannalta onkin siis syytä ylläpitää ja kehittää tulosta ja aloitteellisuutta palkitseva palkkaus-, etu- sekä itsenäistä vastuuta ja vaikutusvaltaa jakava järjestelmä (Hall & Goodale 1986, 102-104, 316.)

Hall & Goodale katsovat että palkitsemisjärjestelmää tulisi kehittää siten, että jokaiselle työntekijälle pyrittäisiin mahdollisuuksien mukaan räätälöidä toimiva, henkilökohtaisia tarpeita mukaileva palkitsemistapa. Tällaisen tavoitteen onnistuminen vaatii palkitsemisjärjestelmää koskevaa, avointa keskustelua. Palkitsemisen täytyy perustua kaikille yhteisön toimijoille tiedossa oleville, aloitteellisuuteen, innovaatioihin, suorituksiin ja tuloksiin perustuviin mittareihin. (Hall & Goodale 1986, 488, 499.)

Työyhteisön toimivuuden kannalta yksi kaikkein keskeisimpiä asioita on johtajan läpinäkyvyys. Työyhteisön ja sen yksittäisen työntekijän on syytä saada tietää mitä työltä edellytetään ja arvostetaan. Tällä on rohkaiseva vaikutus henkilöstön motivaatioon ja toiminnan tulokseen. Tähän esimies vaikuttaa kuuntelemisen ja kommunikoinnin kautta. (Palmu 2003, 24.) Motivaation ja työhön sitouttamisen kannalta voidaan johdon toimesta lähteä työntekijän kanssa yhteistuumin laatimaan urasuunnitelmaa sekä sen toteuttamiseen vaadittavia keinoja. Organisaation näkökulmasta on luonnollisesti pidettävä huoli siitä, että kehitettävät urasuunnitelmat sopivat yhteen organisaation tulevien tarpeiden kanssa. Täten etenkin uraneuvonnan soveltaminen nousee voimakkaasti esiin. (Hall & Goodale 1986, 390-395.)

Loppuun saakka henkilöstöstään huolehtiva johtaja pyrkii henkilöstön vähentämispakon edessä suhteitaan käyttäen ja parhaansa mukaan edesauttamaan ulossaneerattavan henkilöstön työllistymismahdollisuuksia muihin, soveltuvaan työtä tarjoaviin organisaatioihin. Saneerausta toteuttavan organisaation olisi saneerauksen alla olevien työntekijöiden henkiseksi tueksi hankittava psykologinen asiantuntija. Tämän tehtävänä on ennen kaikkea auttaa saneerauksen kohteina olevia yksilöitä arvioimaan tilanteensa sekä löytämään ne positiiviset, uran uuden suunnan mahdollistavat muutokset ja etenemismahdollisuudet. (Hall & Goodard 1986, 458-461.)

Työntekijöiden erilaisuus on organisaatiossa katsottava tavoiteltavana ominaisuutena. Erilaisuus voi kohentaa organisaatiollista toimintaa stimuloimalla kekseliäisyyttä,

ongelmanratkaisua sekä joustavuutta. (Gómez-Mejía ym. 2001, 128; Lipham ym. 1985, 164.)

Strateginen suunnittelu. Hall & Goodale (1986, 31) määrittelee strategisen suunnittelun prosessiksi jossa organisaatio asettaa tavoitteet ja päättää niistä tarvittavista toimista joilla tavoitteisiin päästään. ”Strategia on prosessi jossa käytettävissä olevia resursseja tehokkaimmin käyttämällä saavutetaan organisaation missioon sidoksissa olevat tavoitteet”.

Menestyksekkäs strateginen suunnittelu vaatii organisaation *toimintafilosofian* ja *olemassaolon mission* tunnistamista. On luodattava toimintaympäristöä *mahdollisuuksien ja uhkien* näkökulmasta, tarkasteltava organisaation *vahvuuksia ja heikkouksia*, sekä luotava *kohteita ja tavoitteita* että mahdollista *keskittymistä*. Edelleen työn on oltava organisoitua loogisin kokonaisuuksin, eli sen tulee olla *strukturoidua* toimiviin osastoihin, tuotteisiin, markkina-alueisiin sekä organisaation sisäiseen hierarkiaan. Työtehtäviin taitojen ja kykyjen puolesta valikoituneet työntekijät sitovat tämän kaiken yhdeksi toimivaksi kokonaisuudeksi. Näin ollen strategisin rekrytoinnein ennustetaan organisaatioon tarvittavien työntekijöiden määrän, lajin ja pätevyyden tarvetta sekä päätetään suunnitelmasta jolla varmistetaan näiden oikeanlaisten työntekijöiden saanti rekrytoinnein, valinnoin, ylennyksin ja siirroin. Kyvykkäimmät, kuhunkin työtehtävään soveltuvat työntekijät on hakijoiden joukosta eri menetelmin seulottava, koulutettava sekä työn toimenkuvan myötä ajan myötä aina uudelleen pätevoidettävä. Yllä mainittuun nojautuen voidaan siis määritellä strateginen ihmissuhdejohtaminen (Strategic human resource planning) ”prosessiksi jossa ihmissuhdejohtaminen yhdistetään organisaation kokonaisstrategioihin kohteiden ja tavoitteiden saavuttamiseksi”. (Hall & Goodale 1986, 31-36, 186-188, 196-198; Palmu 2003, 44-46, 55.)

Ympäristön paineet ovat lisänneet ihmissuhdejohtamiseen erikoistuneiden ammattilaisten vaikutusvaltaa poliittisia päätöksiä ja suunnittelua sekä valvontatoimia organisaatioissa tehtäessä. Ylimmän johdon ja ihmissuhdejohtajien yhteinen strategisen suunnittelun koordinointi on ajan myötä käynyt yhä tärkeämmäksi. Esimerkiksi organisaation tekemät päätökset uuden tuotteen tarkasta sisällöstä ja sen tuottamisesta vaatii markkina-tutkimusten, taloudellisten analyysien, kehitystyön ja tuotannollisten kokeiden lisäksi

ihmissuhdejohdollista suunnittelua jotta uuteen projektiin sitoutettavaa henkilöstöä pystyttäisiin valikoimaan ja hyödyntämään oikein vaatimuksiin ja käytettävissä oleviin voimavaroihin nähden. Ratkaistavaksi jää tuolloin esim. se, minkälaisia uusia toimenkuvia tarvitaan; minkälaista tietoa ja taitoa tehtävistä suoriutumiseen tarvitaan; mitä kautta pätevintä työvoimaa on rekrytoitavissa; mikä olisi palveluksista maksettavan, käyvän korvauksen taso, sekä; miten paljon aikaa on laskettava uuden henkilöstön tehtäväkohtaiseen koulutukseen. (Hall & Goodale 1986, 13.)

Epäonnistuneen rekrytoinnin seuraus voi olla organisaatiolle hintava, jopa kohtalokas, koska on mahdollista, että uuden, pätevyydeltään kyseenalaisen yksilön kädenjälki on merkittävässä osin muovaamassa lopputuotteen muotoa (Molander 1989, 44). Tämän välttääkseen on johdon huolehdittava siitä, että uuden, tarvittavan työtoimenkuvan tarkka sisältö on tarkkaan eriteltävissä ennen rekrytointia. Lisäksi ehdolla olevista työnhakijoista on hankittava tarpeelliset, kattavat ja luotettavat taustatiedot. Edelleen on organisaation puolesta varmistettava että valitsijalautakuntaan saadaan sellaiset voimat jotka todella pystyvät reliaabeleihin ja valideihin näkemyksiin sen suhteen ketä hakijoiden joukosta olisi valittava. (Molander 1989, 71.)

Liphamin, Rankinin & Hoehin (1985, 293-294) mukaan tulisi kyvykkään, kouluhallinnossa toimivan esimiehen (rehtorin) omata tiettyjä piirteitä joita jo esimiehen rekrytointivaiheessa olisi huomionarvoista nostaa esiin. Näihin piirteisiin lukeutuu mm. ongelman analysointikyky; kyky loogiseen päättelyyn ja tehokkaaseen sekä tasokkaaseen, mutta jähkailemattomaan päätöksentekoon; suunnittelu- ja organisointikyky; kyky havaita ongelmia ja toimia konfliktijohtajana; paineensietokyky; itsenäinen päätöksentekokyky; kyky asialliseen ja avoimeen, verbaaliseen kommunikointiin; kyky kulloisenkin tilanteen mukaiseen, kirjalliseen esitykseen; kyky aktiivisesti osallistua tapahtumiin, sekä; kompetenssia käydä laajaa keskustelua mm. opetuksellisista, poliittisista, taloudellisista ja päivän polttavista aiheista. Edelleen esimiehen olisi aiheellista omata henkilökohtaista motivaatiota tehtävänsä suhteen; omata perustellun, oman kasvatuksellisen ajattelutavan, sekä; olla avoin uusille ajatuksille, toimintatavoille ja muutokselle. Näihin, yllä esiteltyihin vaatimuksiin on tutkijan näkökulmasta varsin helppo yhtyä.

Työyhteisön kehittäminen. Kehittämällä (Strategic human resource development) tarkoitetaan työntekijöiden taitojen ja kokemusten proaktiivista havaitsemista ja kasvattamista organisaation strategioiden tueksi. Kehittämisen kautta pyritään kehittämään työntekijän nykyisiä ja tulevia ominaisuuksia sekä toimintatapoja tuloksekkaan ja tehokkaan työpanoksen aikaansaamiseksi, työntekijän omat resurssit ja ominaisuudet huomioiden. Kehittäminen ei ole suoraa käskyttämistä tai toimien osoittamista, vaan ns. pehmeämpää johtamista. Kehittämällä aikaansaatavaa tuloksellisuutta tarkastellaan kehitettävän yksilön työuran kontekstista. (Hall & Goodale 1986, 301-302.)

Organisaation kehittäminen voidaan käyttäytymistiedettä hyväksikäyttäen nähdä koko organisaation kattavana, huipulta johdettuna, organisaation tehokkuuden ja tulokunnon suunnitteluyrityksenä. Korkeaan tai matalaan tuottavuuteen johtavia syitä on organisaatiossa lähtökohtaisesti haettava asioiden johtamisesta, ei työntekijöistä. (Hall & Goodale 1986, 100- 101.)

Frenchin (1973, 380) mukaan kehittämällä voi aikaansaada luottamuksen ja tuen lisääntymistä; yleistyvää vastakkainasettelujen ja ongelmien esiin nostamista; tietoon ja taitoon korostuvasti perustuvaa auktoriteettia; kaikin puolin lisääntynyttä, avointa kommunikointia; tyytyväisyyden ja innostuneisuuden lisäämistä; synergisesti tuotettuja ratkaisuja, sekä; itsenäistä että ryhmävastuuta suunnittelun ja implementoinnin suhteen.

Rehtorin päätökset ja toimet vaikuttavat laaja-alaisesti. Hän mm. vaikuttaa osaltaan käytettävään opetusmateriaaliin ja päättää sen valinnasta; luo lukujärjestyksen ja työohjelman; johtaa opettajakuntaa, toimisto- ja muuta ylläpitohenkilöstöä; johtaa opettajien kautta epäsuorasti, mutta myös suorasti oppilaita/opiskelijoita, sekä; toimii mahdollistajana, taloutta hoitaen, fyysisiä voimavaroja jakaen, budjetoijana ja budjetti-raamien pitävyyden tarkkailijana. Lisäksi rehtorin tehtäviin kuuluu olennaisesti kouluyhteisön suhteiden hoitaminen ulkopuolisiin yhteistyö- ynnä muihin tahoihin. (Lipham ym. 1985, 83, 238-245; Rossow 1990, 126-130.) Strategista visiointia harjoittavan rehtorin tulisi Caldwellin ja Spinksin (1992, 52) sanoin hoitaa kommunikointinsa siihen malliin, että se henkilökunnan lisäksi tavoittaa ja sitouttaa myös opiskelijat, heidän vanhempansa sekä muut yhteisön jäsenet. Visio tulisi aina sopivan

tilanteen tullen tuoda ja ankkuroida yhteisön tietouteen, lieventäen näin tulevaa muutosvastarintaa.

Tuntuu luonnolliselta, jopa itsestään selvältä, että varsinkin johtavan esimiehen toiminta vaikuttaa ohjaavasti koko hänen johtamansa organisaation kehityssuuntaan. Liphamin ym. (1985, 299) mukaan kouluhallinnon esimiehen (rehtorin) kyvykkyyttä ja tehokkuutta voidaan arvioida kolmen vaiheen avulla. Näitä ovat: esimiehen harjoittama arvioinnin suunnittelu- ja toteutuskyky; informaation keruu, sekä; kerätyn informaation käyttökyky. Sergiovanni ja Starratt (1983, 227) näkee esimiehen käyttäytymisen pohjautuvan tiettyyn koulutus pohjaan, jonka muodostumiseen ovat myötävaikuttaneet ne käsitykset, uskomukset, mielipiteet, arvot ja asenteet joihin hän elämänsä aikana on joutunut kosketuksiin.

Jonesin (1987, 58-64) tutkimuksessa pyydettiin rehtoreita arvottamaan koulutustarvettaan. Viittä kipeimmin kehittämisen tarpeessa olevaa osa-aluetta arvotettaessa ensimmäisenä nousi esiin tarve arvioinnin kehittämiseksi, toisena henkilöstöjohtamisen tarve ja kolmantena suunnittelun tarve. Strategisen suunnittelun läpivientiin useimmat rehtorit eivät olleet saaneet minkäänlaisia muodollisia valmiuksia. Kun puolestaan pyydettiin nimeämään yksi, päällimmäiseksi nouseva kehittämisen tarve, nousi vastaukseksi johtamistaito (leadership).

Laaksolan (2008, 16-17) mukaan keskustelu esimiehen ja alaisen välillä on työpaikan suoritusarviointimenetelmistä yleisin. Kouluissa kehityskeskustelu kulkee usein nimellä rehtori-opettaja-keskustelu. Sen tulisi olla työntekijän ja hänen lähimmän esimiehensä välistä, säännöllistä ja valmisteltua keskustelua. Arviointikeskustelussa käytetään yleisesti apuvälineenä erillistä lomaketta. Laajaan tutkimukseen pohjautuen kehityskeskusteluja käydään Laaksolan mukaan opettajien mielestä melko harvaan... kolmanneksen mukaan epäsäännöllisesti... ja kymmenenneksen mukaan ei laisinkaan. Joka kolmas rehtoreista myöntää epäsäännöllisyyden, kun taas joka kymmenes myöntää, ettei kehityskeskusteluja käydä ollenkaan. Opettajien mukaan keskusteluihin ei ole valmistauduttu hyvin, eikä niissä tehdä tarvittavia päätöksiä, puhumattakaan että niihin sitouduttaisiin. Leimaa-antavaa on lisäksi keskinäisen yhteistyön sekä toiminta- ja kehityssuunnitelmien kirjaamisen puute. Myöskään rehtoreiden mielestä keskusteluun ei valmistauduta tarpeeksi. Toisaalta taas

heidän mielestään keskinäisen yhteistyön toimivuutta kyllä käsitellään ja tarvittaviin päätöksiin sitoudutaan.

Työyhteisön kehittämisessä ylivoimaisesti tärkeintä rehtoreille on opettajien mielestä kannustaminen, kuunteleminen ja osallistuminen. Tätä mieltä on kolme opettajaa neljästä. Useamman kuin joka kymmenennen mielestä rehtorin on toimittava myös yhteishengen luojana. Rehtorit korostavat samoja asioita, mutta nostavat kolmanneksi tärkeäksi asiaksi joustavuuden ja nopean tiedonkulun. (Laaksola 2008, 17.)

Jos ihminen haluaa saavuttaa tasapainon, tulla itsensä kanssa toimeen ja toteuttaa omia ihanteitaan, on hänen ryhdyttävä johtamaan itseään. Esimiehen on osattava johtaa itseään jotta voisi edes teoriassa menestyksellisesti johtaa alaisiaan. Itsensä johtamiseen liittyy ainakin selkeä kyky ajatella ja eritellä tietoa, tunteita ja asenteita; kyky löytää uusia, luovia ratkaisuja; tietoisuus omasta itsestä ja ulkoisista vaikuttimista; kyky määritellä elämän päämääriä ja arvoja, sekä; kyky itsenäisyyteen, omien elämän arvojen ja ihanteiden toteuttamiseen ja tarvittaessa voimaan erottua joukosta. Toteamisen arvoista on, että vain päämäärätietoinen esimies voi menestyksekkäästi johtaa toisia henkilöitä. Esimies vaikuttaa suuresti oman esimerkkinsä kautta.

Jatkuva oppiminen ja kehittyminen. Asiantuntijaorganisaatio elää henkilöstönsä kokemuksen turvin, uuden oppimisesta ja kehittämisestä sekä henkilöstön yhteistyökyvystä. Jatkuva oppiminen ja kehittäminen vaatii ponnisteluja kaikilta... ja erityisesti esimiesasemassa olevilta henkilöiltä. Kehittyminen ja ammattitaidon ylläpito on jokaisen henkilön vastuulla, mutta organisaation olisi tuettava oppimista ohjaamalla yksilöille riittävän haasteellisia työtehtäviä, organisoimalla työpareja ja työryhmiä, tiimejä, sekä kannustamalla omatoimista jatko-opiskelua, luomalla jokaiselle selkeä urajärjestelmä ja palkitsemalla kehitymisestä. (Sipilä 1996, 196-197.)

Kouluttaminen. Kouluttamisella tarkoitetaan organisaation suunnittelemaa yritystä siirtää työnkuvan menestyksekkään suorittamisen edellyttämää tietotaitoa työntekijöille, suoriutumisen ja tulevista haasteista selviytymisen parantamiseksi. Reaktiivista koulutusta voidaan katsoa tarvittavan silloin kuin muodollisen ja erityisesti käytännön pätevyyden puutteen omaavien työnsuorittajien määrä on organisaatiossa päässyt kasvamaan suhteessa liikaa. Edelleen epäpätevinä työhön palkattuja työntekijöitä on koulutettava. Myös työtehtävien tai tulosstandardien muuttuessa on syytä tukeutua koulutukseen. Muuttuvassa

maailmassa myös proaktiivinen koulutus ajaa asiansa. Koulutukseen olisi syytä tarttua myös silloin kun samankaltaista työtä suorittavien yksilöiden välinen tuloksellisuus vaihtelee rajusti. (Hall & Goodale 1986, 330-332; Molander 1989, 147.)

Työpaikalla koulutusta voidaan järjestää omin voimin, oman henkilökunnan ohjauksessa, tai käyttämällä ulkopuolisia konsultteja sekä kurssittamalla (Hall & Goodale 1986, 332-335). Tavaksi otettua kouluttautumista voidaan pitää investointina, koska se kehittää siihen osallistuneiden oppimiskykyä ja tuloksellisuutta, vähentää ohjauksen tarvetta sekä korottaa organisaation moraalia ja luo joustavampaa työvoimaa (Molander 1989, 149-150).

Jotta työtehtävää hoitamaan saataisiin palkattua oikeanlaiset taidot ja ominaisuudet omaava henkilö, on organisaation syytä ylläpitää jatkuvaa työtehtävän kartoittavaa tutkimusta (*työanalyysi*) sekä tarkastella minkälaisilla tietojen ja taitojen avulla työtehtävä tuntuisi sujuvan tuloksellisimmin (*henkilöanalyysi*). (Hall & Goodale 1986, 338-339; Gómez-Mejía ym. 2001, 64-66.)

Valmentaminen ja mentorointi. Valmentaminen on järjestelmällinen prosessi jossa alaisten kykyjä jatkuvasti kehitetään suunnitelluilla tehtävillä ja niiden tulosta arvioimalla. Vähimmillään tämä siis pitää sisällään delegointia, neuvontaa ja evaluointia. Valmentamisessa keskitytään siihen työhön joka opettaa eniten. Tehdyn työn luonne vaikuttaa oppimisen laatuun. Valmentajan esimerkin on tarkoitus vaikuttaa alaisten asenteisiin, käytökseen ja kehitykseen. Alaisten oletetaan sitoutuvan tavoitteisiinsa paremmin jos heille annetaan mahdollisuus vaikuttaa oppimistavoitteisiinsa. (Molander 1989, 188-189.)

Mentorointi on yhtenä kollegiaalisen tuen lähestymistapana yhteydessä valmentamiseen. Mentorointi, valmentaminen ja vastaavat käsitteet karakterisoituvat kouluyhteydessä tavallisimmin kahden opettajan (käsittäen myös rehtorin) väliseksi yhteistyösuhteeksi, jossa kehittämistä ja kehitystä ohjaa yhteistuumin kerätyn tiedon pohjalta suoritettut pohdinnat, palautteenannot ja niistä vedettävät johtopäätökset. Koska opettajat perimmiltään parhaiten tunnistavat opiskelijoiden tehokkaaseen oppimiseen tarvittavat opettajan kompetenssit, ovat he vertaisina myös esimiestä parempia toisiaan

menestyksekkäästi opastamaan. Valmennusta ja mentorointia delegoidessaan olisi rehtorin kuitenkin tärkeätä vaikka lisäkoulutusta tarjoamalla varmistua siitä, että opettajakunnalla olisi tarvittavat tiedot ja taidot toistensa kehittämiseen. (Caldwell & Spinks 1992, 127-128.)

Työyhteisön jäsenten urakehitykset ovat luonnostaan erilaisia. Erilaiset uratarpeet ja mahdollisuudet voimavarojen käyttöön tuottavat organisaation tarpeiden kannalta erilaisia, toisiaan tiedoillaan, taidoillaan ja kokemuksillaan tukevia työntekijöitä. Tämä toisiaan tukeva kykyjen seitti on se joka tekee mentoroinnin mahdolliseksi ja tehokkaaksi. Mentoroija on yleensä ohjattavan esimies, vaikkakin mentoroijana myös voi toimia (usein työiältään vanhempi) kollega tai jopa alainen. Mentorointi voidaan määritellä työiältään vanhemman ja nuoremman kollegan suhteeksi, jossa nuorempi kokee kartuttavansa tietämystään sekä henkistä identiteettiään. Myös vanhemmalle työntekijälle mentorointi todennäköisesti avaa uusia itsetietoisuuden tuntemuksia. Mentorointi lisää mahdollisuuksia organisaatiossa käytävään, jatkuvaan ja avoimeen keskusteluun ja kehittää sosiaalisia viestintätaitoja. (Hall & Goodale 1986, 370-373.)

3.3.2 Tavoitejohtaminen

Shawn mukaan kaikille johtamisesta esitellyille määritelmille on yhteistä se, että ”johtaminen käsitetään vaikuttamisen prosessiksi, jonka tarkoituksena on ohjata tavoitteen saavuttamiseen” (Shaw 1981, 317). Tämä johtamisen määritelmä vastaa suoraan tutkielman näkökulmassa viitattuun tavoitteellisuuteen.

Tavoitejohtajuudessa (Management by objectives) palkitsemisjärjestelmä rakentuu siten, että työntekijät ja heidän esimiehensä yhteismenettelyin asettavat tulevaa arviointijaksoa varten realistiset tavoitteet, tuottavuuden ja laadun suhteet huomioon ottaen. Arvioinnissa tarkastellaan sitten sitä missä suhteessa asetettuihin tavoitteisiin on päästy. (Gómez-Mejía ym. 2001, 233.)

Tavoitejohtajuudessa ensimmäiseksi asetetaan ne tavoitteet ja lopputulemat joihin pyritään. Suunnitteluvaiheessa olennaista on se, että tiedostaa sen miten edetä nykytilasta tahtotilaan. Johtajan on selväpiirteisesti kyettävä selvittämään johtamalleen yhteisölle tavoitteet ja suunnitelmat niiden toteuttamiseksi. Vaihtoehtojen joukosta valittu suunta,

etuineen, on järkeenkäyvästi pystyttävä perustelemaan. Tavoitteeseen pääsyn prosessin aikana tulisi johtajan kontrolloinnin, ohjauksen ja valvonnan avulla jatkuvasti olla perillä siitä, onko sen hetken suunta linjassa asetettuun tavoitteeseen. Oikeassa suunnassa pysymisen kannalta on niin henkilö- että ryhmäpalautteen suhteen ensiarvoisen tärkeitä suorittaa jatkuvaa arviointia sekä siihen tarvittavaa materiaalin keräystä. Arvioinnin avulla saatavien tietojen avulla asiat voidaan taas seuraavalla kerralla suorittaa entistä rationaalisemmin. (Adair 1990, 31.)

Tavoitejohtamisen mahdollisia etuja voisi olla esim. henkilökohtaisen motivaation kasvu. Se lisää myös esimiesten ja alaisten kommunikointia sekä tähtää organisaatiollisten että yhteisöllisten tavoitteiden toteuttamiseen, nostaen aikaansaatuja tuloksia henkilökohtaisten ja poliittisten pyrkimysten edelle. Työn kehittämisen ja henkilökohtaisen kasvun kautta saavutetaan näin yhteisymmärrys organisaatiollisten tavoitteiden kanssa. (Hoy & Miskel 1987, 205.)

Tiimijohtaminen. Käsitteellisesti tiimiä voidaan kuvailla tavoitteen eteen yhteen lyöttäytyneeksi, suhteellisen pienikokoiseksi yhteistyöryhmäksi, joka on enemmälti projektiluonteisesti koottu tietyn tehtävän ympärille. Nykyinen, kilpailullinen toimintaympäristö vaatii jatkuvaa reaktioajan, innovoinnin, tehokkuuden, tuottavuuden, tuloksellisuuden sekä toiminnan laadun kehittämistä. Tiimit voivat vastata tähän haasteeseen. (Gómez-Mejía ym. 2001, 11.) Tiimityön ei kuitenkaan tule olla itseisarvo. Ennen tiimin perustamista on syytä miettiä onko se todella paras ja välttämätön tapa asioiden hoitamiseksi.

Henkilöstöä ajatellen tiimityö laajentaa osaamista ja lisää moniammatillisuutta. Johtamisen kannalta tavoitteena tiimiä muodostettaessa on pyrkimys matalampaan organisaatioon, valmentavaan johtamisotteeseen sekä toimivallan ja vastuun siirtämiseen tiimille tai yksittäisille henkilöille (Palmu 2003, 108.) Tiimiä johdettaessa on kyettävä yhdistämään organisaation strategian asettamat tavoitteet tiimin jokapäiväiseen toiminnan ohjaamiseen siten, että tiimi toimii asetetun tavoitteen suuntaisesti. Tiimin tuloksellinen johtaminen on yhteydessä siihen, miten hyvin onnistutaan valitsemaan soveltuva johtamistyyli tiimin tehtävän, tiimissä vallitsevan vuorovaikutuksen, johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet ja valta-asemallisen oikeutuksen sekä organisaation

toimintafunktion ja -kulttuurin huomioiden. (Katzenbach 1998, 149-150.) Tiimien synnyttäminen, ohjaaminen, motivointi ja seuranta on johtamistehtävänä vaativa.

Tiimin jäsenet tarvitsevat tehokkaasti toimiakseen taitavaa kommunikaatiokykyä sekä tehtävän vaatimaa teknistä osaamista. Lisäksi hallinnollisia budjetointi-, aikataulutus-, monitorointi-, evaluointi- sekä haastattelutaitoja todennäköisesti tarvitaan. Organisaation tulisi koulutustoimin varmistaa edellä kuvatut avut. (Gómez-Mejía ym. 2001, 58.) Koska tiimityöskentely yleensä kohtaa odottamattomia ongelmia, on syytä hyväksyä työskentelyn joustavuus. Edelleen on syytä tiedostaa että tiimin ja sen yksittäisten jäsenten tavoitteet eivät aina mene yksiin. (Gómez-Mejía ym. 2001, 278.)

3.3.3 Muutosjohtaminen

Ihmisten tavoin myös työorganisaatiot kehittyvät jatkuvasti. Rakenteiden ja järjestelmien on seurattava aikaansa. Tämä koskee myös asioiden johtamista. Mikä näyttää ennen olleen soveltuva organisaation kehittämistapa ei ehkä enää nykyään ole sitä. Organisaatioon voidaan ihmiselämän tavoin liittää elinkaari, joka on jaettavissa syntymä- ja kasvuvaiheeseen sekä kypsään ja taannehtivaan vaiheeseen. (Molander 1989, 180-182.) Organisaation elinkaaren ja muiden tekijöiden seurauksena muutosjohtajuus on samassa toimessa pidempiaikaisesti työskentelevälle johtajalle pakollinen, vääjäämättä esiin nouseva taito. Muutosjohtajuudessa on kyse siitä miten onnistua uudistamaan organisaation toimintatapoja ja rakennetta, yleensä re- tai proaktiivisesti toimintaympäristön vaatimuksiin mukautuen. Pienestä, vaatimattomasta lumipallosta kasvaa pikkuhiljaa laajalle vaikuttava muuttuja. Muutoksessa todelliset ihmissuhdejohtajuudelliset avut nousevat esiin esim. henkilökunnan muutosvastarinnan hallinnan myötä. Muutosjohtamisen voidaan katsoa olevan vahvassa yhteydessä oppivan organisaation käsitteeseen.

Oppivan organisaation koulukunta painottaa oppimista. Oppimistarve yhdistetään muutokseen, joka taas puolestaan synnyttää oppimistarpeen. Toimintojen muutoksessa on organisaation sopeuduttava toimimaan muutoksen edellyttämällä tavalla jotta se voisi menestyä uudessa tilanteessa. Esille nousee tällöin johdon rooli, jonka tehtävänä on oppimisen puitteiden rakentaminen ja niiden kunnossa pitäminen. Organisaation oppimistarve tulisi johtaa organisaation tulevaisuuden strategioista sekä niistä haasteista

joihin strategisella suunnittelulla yritetään varautua. Koska oppiminen ja kehittyminen nähdään organisaation menestyksen edellytyksenä, tulee johdon pystyä seuraamaan oppimista ja sen tasoa eri mittareilla. Seuraaminen ja mittaaminen mahdollistavat virheiden korjaamisen sekä strategisten painotusten korjaamisen. (Moilanen 2001, 13–16, 164–170.)

Tasapainoinen tulokortti (Balanced scorecard) on strategisen suunnittelun johtamismenetelmä jonka avulla pyritään tietoisesti organisaation sisällä valitsemaan yhdessä ne suuntaviivat joilla organisaatio vastaa ympäristön haasteisiin ja mahdollisuuksiin perustehtävänsä toteuttaessaan. Menetelmässä keskitytään tietoisesti valittuun, havainnolliseen joukkoon mittareita, joita hyväksi käyttäen pyritään löytämään yksimielisyys niistä pääsuuntaviivoista joilla ympäristön uusiin haasteisiin vastataan sekä välittämään nämä pääsuuntaviivat kaikkien osallisten tietoon. (Palmu 2003, 59-60.)

Tasapainoisen tulokortin etu on itse prosessi ja ajatus siitä, että suunnittelu ja arviointi eivät koskaan tule valmiiksi. Menetelmässä korostetaan tasapainoisuutta, yleensä asiakkaiden, sisäisten prosessien, oppimisen ja talouden kesken. Kaplanin ja Nortonin (2001, 77, 96) perusmalliin sisältyy yleensä neljä näkökulmaa peruskysymyksiin:

- 1) Miltä meidän on näytettävä asiakkaidemme silmissä jotta voisimme onnistua taloudellisesti?
- 2) Miltä meidän on näytettävä asiakkaidemme silmissä jotta saavuttaisimme unelmamme ja visiomme?
- 3) Missä sisäisissä prosesseissa meidän tulisi olla erinomaisia jotta asiakkaamme ja omistajamme olisivat meihin tyytyväisiä?
- 4) Miten säilytämme kykymme muuttua ja kehittyä jotta voisimme saavuttaa unelmamme ja visiomme?

Yllä mainittuja peruskysymyksiä voitaneen soveltaa opetushallintoon siten, että oppilaat, opiskelijat ja nuorten vanhemmat katsotaan koulutuspalveluita nauttiviksi asiakkaiksi. Valtio, seudullinen asuinyhteisö, kunta ja opetuksen ylläpitäjä voitaneen puolestaan rinnastaa koulutusta järjestävän organisaation omistajiin.

Onnistunut muutos vaatii Valpolan (2004, 29, 35) mukaan viisi asiaa onnistuakseen. Näitä ovat järjestyksessä: muutostarpeen määrittely; yhteisen näkemyksen luominen; muutoskyvystä huolehtiminen; ensimmäiset toimenpiteet, sekä; käytäntöön ankkurointi. Edelleen, ennen kuin mikään voi alkaa, täytyy vanhasta päästää irti. Vanhan lopun ja uuden alun

välissä on aina tärkeä tyhjä, tyhjyyden hetki, jolloin muutos tiedostetaan todelliseksi ja omaan elämään vaikuttavaksi. Muutos alkaa loppumisella!

Muutoksen juurruttamisessa johto kertoo omassa viestissään vision, tavoitteet ja perustelee miksi muutos tarvitaan. Vastaavasti organisaatio osallistuu työhön hakemalla ratkaisuja ja ideoita, kertoakseen mitä muutosten toteuttamiseen tarvitaan, eli miten se tehdään. Muutosten viestien tulee mennä eteenpäin organisaatiokerros kerrokselta, esimieheltä suorittavalle asteelle. Läpiviennin tukena hyödynnetään viestintää, valmennusta sekä asiantuntijaryhmien yhteistyötä. Kun henkilöstö- ja viestintäihmiset sekä projektivastaavat käyvät säännöllisesti keskenään läpi muutoshanketta, saadaan muutosta organisaation eri osissa vietyä samansuuntaisesti eteenpäin. (Valpola 2004, 43-45.)

3.3.4 Konfliktijohtaminen

Tiiviissä työympäristössä työtään tekevä opettaja oppii useimmiten käyttämään oman hallinnon väkeä suojakilpenään muuta hallintoa, koulu- tai sivistystoimenlautakunnan jäseniä, kollegoja, opiskelijoita ja heidän vanhempiaan vastaan. Neuvonta- että ongelmatilanteissa opettajakunta helposti pyytää kääntymään hallinnon puoleen, sysäten täten vastuuta esimiehille ja muulle suorittavalle hallinnolle, kuten toimisto- henkilökunnalle. Siirtämällä neuvontavastuuta hallinnolle, opettajat vapauttavat itsensä mahdollisten omien toimien seuraamuksista. Näin koulutusmaailmassa, välijohdollisessa asemassa toimivasta, kuitenkin omaa yksikköään johtavasta rehtorista tulee työnjohtajan ja neuvonantajan lisäksi omaan työyhteisöön kuuluvien opettajien suojakilpi. Täten *rehtoreiden on jo toimenkuvansa ansiosta vaikeata välttää asettamasta itseään konfliktijohtajan asemaan.* (Brookover & Erickson 1975, 185; Ribbins 1988, 64.) Myös Hoyle (1988, 29-30) kuvaa toimenkuvastaan kunnialla selviävän koulujohtajan olevan taitavin retorisin lahjoin varustettu manageri, mutta samaan aikaan myös poliitikko että filosofi.

3.3.5 Tulosjohtaminen

Tulosjohtaminen yhdistää tuloshakuisuuden, systemaattisen toiminnan sekä vapauden ja luovuuden. Tulosjohtaminen on kypsien, itsenäiseen työhön kykenevien ihmisten johtamismalli. Tulosjohtamisessa sovitaan yhdessä esimiehen kanssa tavoitteet ja alainen saa merkittävät valtuudet oman työnsä ohjaukseen tavoitteiden puitteissa. Esimiehen tehtävänä on valmentaa ja auttaa alaista pääsemään tavoitteisiinsa. Esimiehen ja alaisen

väliset, kahdenkeskiset keskustelut helpottavat itsetuntoisten henkilöiden keskustelua myös vaikeammista asioista.

Tulosjohtamisessa vaikeinta voi olla oikeiden tavoitteiden ja mittareiden määrittely. Asiantuntijaorganisaatiossa sovellettavia pääasiallisia tulosalueita ovat *laatu, määrä, talous, tuottavuus, yhteistyö sekä kehittyminen ja innovaatiot*. Selkeä tavoitteiden asettaminen luo selvemmän perustan myös tulosten arvioinnille sekä tulospäätteiden palkitsemisjärjestelmien kehittämiseksi. Tulosjohtaminen säästää esimiehen aikaa ja on myös itse asiantuntijatyötä tekeväälle esimiehelle oikeastaan ainoa tapa hallita ajankäyttöään esimiestehtävässä. (Sipilä 1996, 94-95.)

Menestyvällä organisaatiolla tulee olla yhteisesti sovittu johtamisjärjestelmä. Tämä on yleensä tulosjohtajuuden seurausta ja soveltamista siten, että sitoutuminen on yhteydessä todellisen toiminnan ohjaamisessa hyvään menestykseen. (Santalainen & Huttunen 1993.) Organisaation menestykseen vaikuttanee suoraan ylimmän johdon toimintatapa, henkilöstön osaaminen ja motivaatio, sekä johtamisjärjestelmä (Santalainen & Tainio 1985).

3.3.6 Laatujohtaminen

Laatujohtamiseen liittyvä tuotekäsitys on ymmärrettävä laajasti. Tuote voi olla esimerkiksi menetelmä tai prosessi. Tuote voi muodostua standardiosista, moduuleista tai räätälöidyistä osista. Tuotteistamista ja räätälöintiä ei kuitenkaan tule nähdä toistensa vastakohtina, vaan toisiaan täydentävinä. Palvelujen jatkuvan tuotteistamisen avulla palvelujen tuottamisen yksikköhinta laskee. Tuotteet on myös helpompi esitellä uusille asiakkaille ja käyttäjille. Tuotteistamisen avulla asiakkaalle muodostuu tarjonnasta selkeämpi ja vakuuttavampi kuva prototyypipalveluihin verrattuna. Lisäksi myös halukkuus maksaa palveluista niistä vaadittava hinta lisääntyy, koska asiakas saa periaatteessa koko kehittämistyön tuoman lisäarvon. Edelleen, jos palvelut ovat kokeneiden asiantuntijoiden virtuoosisuorituksia, niin uusien henkilöiden perehdyttäminen on työlästä. Kun taas palvelujen osia tuotteistetaan, saa uusi henkilö niistä tukea omalle työlleen ja on myös organisaation kannalta nopeammin tuottava. (Sipilä 1996, 78-79.)

Johtaja luo laadunohjausjärjestelmän ja järjestää toiminnan laadun edistämiseksi toimivat puitteet. Toiminnan tuottavuuden ja laadun välillä on jossain määrin ristiriitaa. Tällaisen eron näkevät usein varsinkin korkeaan laatutasoon pyrkivät organisaatiot. Asiantuntija-organisaatiot ovat myös samalla palveluorganisaatioita, mutta niiden laadun johtaminen on vielä vaikeampaa kuin muiden palveluorganisaatioiden laadun johtaminen. Tämä johtuu työn sisällöstä, jossa mm. luodaan uutta ja lopputulos on usein hyvin aineeton; palvelu voi olla räätälöity; työ on usein pitkäjänteistä; työprosessi on usein vaikeasti analysoitavissa; työn tulokset riippuvat voimakkaasti ko. asiantuntijasta, sekä; laadun tuottaminen edellyttää toimivaa yhteistyötä palvelun tuottajan ja asiakkaan välillä.

Laadulle on asetettava selkeät tavoitteet ja periaatteet, joiden on oltava osa strategista suunnittelua. *Laadun tekeminen alkaa henkilövalinnoista ja henkilöiden kehittämisestä. Jos ammattitaitoa ei ole, ei muistakaan apuvälineistä ole apua.* Laatujohtamisen keinoja on edelleen: yksikön yleisten laatutavoitteiden selkiyttäminen; toimeksiannon ja projektin tavoitteiden selkiyttäminen; realististen työaikataulujen laadinta (sis. väliraportoinnin); hyvin tehdyn työn halun ruokkiminen; laadukkaiden työvälineiden ja menetelmien käyttömahdollisuus; sisäisen kritiikin, arviointiryhmien ja kriitikoiden käyttö; laadusta palkitseminen; laatu koulutus, sekä; asiakaskyselyiden ja -palautteiden jatkuva hyödyntäminen. Viime kädessä laatu on aina suhteessa odotuksiin. (Sipilä 1997, 108-112.)

3.3.7 Resurssiperusteinen johtaminen

Tässä tutkimuksessa analyttinen tavoite muotoutuu lähinnä resurssiperusteisen koulukunnan (Human resource management) ympärille. Asiantuntijaorganisaation johtaja johtaa strategioilla, omalla esimerkillään, opettamalla, valmentamalla ja toimimalla henkisenä isänä organisaatiossa. Hän johtaa myös luomalla puitteita, olemalla mahdollistaja. Yksittäisen organisaation jäsenen tietotaito ei vaikuta organisaation menestykseen jos sitä ei osata johtaa oikein ja hyödyntää organisaation kannalta parhaalla mahdollisella tavalla. Johtaja valjastaa organisaatiossa käytettävissä olevat resurssit organisaation strategisten päämäärien saavuttamiseksi. Täten kustannusrakenteen kehitystä on seurattava hyvin tarkkaan jos mielitään käytettävissä olevalla budjetilla pystyä tuottamaan ennalta suunniteltu. Resurssiperusteisen johtamisen merkitys korostuu erityisesti julkisissa, ”niukkuutta jakavissa” organisaatioissa. (Sipilä 1996, 92-93.)

3.4 Valmiuden määritelmän alakäsitteet

3.4.1 Valmiudet kuunteluun ja ymmärrykseen

Johtajuudella on palveluluonne. Kyseessä on ihmisten että tehtävien riittävä huomiointi. Usein yksittäinen työntekijä tai työryhmä vaatii asioiden käsittelyä tai kannan muodostamista niihin. Tämä on jokapäiväistä työtilanteissa ja johtamisessa, ei vain kehittämisseskusteluissa tai henkilöstön yhteisissä palaverissa. Voidaan siis olettaa että *johtajan ehkäpä tärkein tehtävä on huolellisesti kuunnella työntekijää*. Kuunteleminen on kuitenkin melko monimutkaista toimintaa, joko aktiivista tai passiivista. Schein (1998) tuo esiin kuuntelemisen ja keskustelun kolme erilaista tyyppiä. Näitä ovat puhdas haastattelu, tutkiva kysely ja vastakkain asettava, konfrontatiivinen tiedustelu.

Puhtaassa kyselyssä työntekijä kontrolloi sekä prosessia että keskustelun sisältöä. Johtaja vain innostaa asian kertomiseen sekä kuuntelee huolellisesti ja neutraalisti, mahdollisia esimerkkejä kysyen. Tutkivassa kyselyssä johtaja alkaa vähitellen johtaa prosessia ja sen sisältöä, mutta ei tarjoa omia ehdotuksiaan ja ohjeitaan. Johtaja tutkii tunteisiin, järkeen ja toimintaan liittyviä reaktioita. Kysytään miksi asiat ovat tapahtuneet niin kuin ne tapahtuivat, mitä haastateltu tai toiset tekivät sekä mitä he ovat tehneet tai ovat suunnitelleet tekevänsä tulevaisuudessa. Konfrontatiivisessa tiedustelussa johtaja puolestaan osallistuu vastakysymyksiin sekä jakaa omat ideansa ja reaktionsa tarinan ja prosessin edetessä.

Kuunteleva johtaminen edellyttää yhteisöllisyyden rakentamista. *Yhteisöllisyyden perusedellytyksenä on, että työyhteisön ihmiset tuntevat toisensa, he tuntevat yhteenkuuluvuutta ja toimivat sosiaalisessa kanssakäymisessä*. Palmun (2003, 23) mukaan muutos edellyttää aina kolmea asiaa: johdon asiaan sitoutumista; johdon ja henkilöstön tekemää yhteistyötä, sekä; pitkäkestoista ja suunnitelmallista työtä, jonka avulla tavoitellaan laadullisesti uutta työskentely- ja ajattelutapaa. Kuunteleva johtaja ymmärtää, että muutoksen aikaansaamiseksi kunkin näistä kolmesta osa-alueesta tulee olla kunnossa.

Yksi perustavanlaatuinen näkökulma oppimisen oppimiseksi on se, että on opittava ajattelemaan... eli oppia yleistämään, muotoilemaan, testaamaan ehdotelmia, oppia

seuraamaan jonkun kanssaihmissen logiikkaa hänen argumentoidessaan sekä oppia kokoamaan ja testaamaan loogisia argumentteja. (Cronbach 1977, 549-550.)

Kommunikoinnin ja ilmaisun suhteen toivomme useimmiten kanssaihmisiltämme että he esittäisivät asiansa mahdollisimman jouhevasti, yksiselitteisesti ja selvästi. Sellaiset aktiviteetit jotka luovat tarpeen kommunikoinnille ovat omiaan antamaan parhaat mahdollisuudet ilmaisuvoimallisen kielen kehittämiseksi. Selväjärkinen ja havainnollinen puhe ja kirjoitus ovat kuitenkin enemmän henkilökohtaiseen tyyliin ja käyttäytymiseen kuin kykyyn sidottuja. Järjellisen tyylin löytämiseksi tulisi meitä rohkaista ennakkoluulottomaan ja odotuksilta vapaaseen kokeiluun. Selvyyden ja ymmärrettävyyden kannalta ei liian pitkiin lauserakenteisiin tulisi sortua muulloin kuin aivan pakon edessä. Puhujan ja kirjoittajan tulisi aina muistaa se, että mitä paremmin sanoma kuulijakuntaan uppoaa, sen suuremman levikin sanoma ja sen takana oleva aate saa. (Cronbach 1977, 507-508.)

Laaksola (2008, 17) toteaa laajaan tutkimukseen pohjautuen että *opettajien mielestä esimiehen on oltava keskusteleva, kuunteleva ja opettajia arvostava*. Rehtorit ovat yhtä mieltä keskustelevuuden ja kuuntelun merkityksestä, mutta jättävät arvostamisen ominaisuusluettelon jälkipäähän. Edelleen rehtorit arvostavat monipuolisuutta, hyvää koordinaatiokykyä ja kehityksessä mukana pysymistä.

3.4.2 Vuorovaikutustaidolliset valmiudet

Sosiaalinen kanssakäyminen on opittu taito jossa kommunikaatio, kanssaihmissen reaktioiden ennakointi, ryhmätehtävien suunnittelu, ja omissa mielipiteissä pysyminen opitaan. Sosiaalisessa kanssakäymisessä taitavasti toimiva henkilö arvostaa kanssaihmiään ja luottaa heihin. Hän uskoo että tovereilla on pyrkimys hyväntekoon ja että heidän järkeilynsä toimii parhain päin epätäydellisenkin tietämyksen valossa. Yhdessä toimimisen taito on emotionaalisen turvallisuuden ymmärtämistä, ryhmän hyvinvoinnista huolehtimista sekä kykyä tulkita kollegojen käytöstä. (Cronbach 1977, 48.)

Jotta esimies voisi onnistua rakentamaan ympärilleen luottamusta, kokemusta, työn iloa ja onnistumista henkivän työyhteisön, on hänen omattava runsaasti sosiaalisia, vuorovaikutuksellisia ja empaattisia piirteitä. Kuuntelevan ja ymmärtävän esimiehen rooli ei

kuitenkaan yksinään riitä... sanojen katteeksi täytyy myös pystyä tekoihin! Esimies on johtamansa työyhteisön toiminnan mahdollistaja, ehkäpä jossakin suhteessa alaistensa palvelija. Toiminnan kannalta työnkuvaan kuuluu rahoituksen löytäminen toiminnan jatkuvuuden turvaamiseksi. Organisaatiossa toimijoihin ja heihin sidoksissa oleviin järjestöihin on pysyttävä hyvissä suhteissa, kitkattoman ja sujuvan toiminnan takaamiseksi. Lisäksi opetukselliselle toiminnalle on toistuvasti löydettävä tarve ja oikeutus jotta sen olemassaoloa voitaisiin perustella. Ennen mainittuun liittyen on esimiehen siis kyettävä säilyttämään hyvät suhteet esim. luottamusmieheen, ammattijärjestöihin, organisaatioon ja suoraan siihen yhteydessä työskenteleviin henkilöihin sekä lisäksi sidosryhmiin, kuten oppilaiden perheisiin, yhteistyökumppaneihin sekä kunnallis- ja valtiotahoihin.

3.4.3 Valmiudet ongelmanratkaisuun

Huomisen, aikuisiän tavoittaneet ihmiset joutuvat mukautumaan yhä uusiin, tälle ajalle tuntemattomiin haasteisiin. Monelle tulee eteen tilanne jossa joutuu täyttämään työnkuvan johon asiankuuluvaa koulutusta ei ollut aikoinaan ammattiin opiskellessa edes saatavilla. Tällaisessa, yhä nopeammin muuttuvassa maailmassa jokaisen on itse löydettävä itselleen vastaukset, koskien kansalaisuutta, vanhemmuutta, kuluttajuutta sekä ammatillisuutta ja siihen liittyvää työn tekoa. Hessin ym. (1973, 311-325) mukaan oppilaitokset ja muu sosiaalinen koneisto hoitaa huonosti tehtäväänsä koskien poliittisen ja sosiaalisen ajattelukyvyyn edistämistä. Hess ym. katsovat että jos sosiaaliset mekanismit toimisivat moitteettomasti, ei järjestelmältä vaadittaisi muuta kuin saada nuoret suostuteltua hyväksymään täysi-ikäisten toimet. Ongelmanratkaisu kysyy emotionaalisia voimavaroja. Itsensä löytäminen suhteessa toisiin ihmisiin auttaa löytämään tien ulos omasta itsekkyydestä. Jotta yksilö voisi tuntea itsensä tarpeeksi vahvaksi pitämään puoliansa sekä toteuttamaan tuoreita ajatuksia on hänen ensin tunnettava olonsa turvalliseksi ja vapautuneeksi häntä ympäröivässä ihmissuhteiden yhteisössä. (Cronbach 1977, 45-47.)

Henkilö joka tähtää matalalle tai antaa periksi ensimmäiset vastoinkäymiset kohdatessaan on joiltain osin vajanainen. Tällaiselle henkilölle epäonnistumisen myöntäminen on hyväksyttävämpää kuin sitkeä yrittäminen. Toisaalta taas terveenä voidaan pitää sellaisia toimia joissa lähes mahdottomiinkin yrityksiin ryhdytään, siitä huolimatta ettei työn periaatteessa voida odottaa johtavan tuloksiin. Tällainen kokemus on kaikesta huolimatta

opettavainen... siinä päästään ainakin osittaiseen onnistumiseen sekä pahimmillaan tai parhaimmillaan opitaan miten kohdata vaikeuksia. Pelko joutumisesta epäonnistumisen esimerkiksi ei periaatteessa saisi nujertaa onnistumisen henkeä tai taikaa, mutta sitä vastoin ajattelematon kritiikin jako voi hyvinkin aikaansaada arvottomuuden tunnetta. (Cronbach 1977, 48, 543-549.)

Entisajan opetukseen syventyneet teoreetikot näkivät ongelmaratkaisukyvyyn olevan jokin määrittelemätön, sisäsyntyinen ”voima” tai ”kyky”. Nykyään ongelmanratkaisukyky kuitenkin nähdään monimutkaisena yhdistelmänä tulkintaa, kokeilua ja paikkansa-pitävyyden vahvistusta. Muiden kompetenssien tapaan ongelmanratkaisutaito on suoraan opetettavissa. (Cronbach 1977, 550.)

Ongelmanratkaisu on käsitteenä laaja ja sovellettavissa lähes kaikkeen mukautuvaan käyttäytymiseen. Ajattelu ja järkeily ovat kuitenkin käsitteinä rajoitetumpia. Ajattelusta on kyse silloin kun henkilö tekee suuren osan työstään päässään, eli testatessaan tilapäisiä ehtoja verbaalisia periaatteita vastaan tai vertaillen mielessään havaitsemiaan vaihtoehtoja. Järkeilynä taas voidaan pitää eksplisiittisen kommunikoinnin kehittelyä, jossa muille pyritään perustelemaan että oma päätelmä on oikea ja riittävä. (Cronbach 1977, 550.)

3.4.4 Valmiudet strategiseen ajatteluun

Strategiatyötä voi tuntua houkuttavalta ja helpolta tehdä yhden parhaan ja ainoan ratkaisun näkökulmasta. Strategiatyössä käytettäviä välineitä voi myös olla houkuttavaa käyttää väärin ja perusteettomasti. Ongelmat määritetään mielessä siintävään ratkaisuun soveltuvaksi. Ennen asioiden analysoinnin kannalta oikeiden apuvälineiden löytämistä (reliabiliteetti) olisi kuitenkin syytä löytää tilanteiden kannalta oikeat asiat (validiteetti). (Santalainen 2005, 331.)

Käsitteellinen ajattelu auttaa ymmärtämään todellisuutta. Teorianmuodostus aloitetaan kyseisen haasteen tai ilmiön kuvauksella. Tämän jälkeen jo hallinnassa olevien mallien, kokemuksen ja hiljaisen tiedon yhdistelmänä johdetaan yksi tai useampi oletamus, joiden odotetaan selittävän taustalla piileviä syy-seuraus-suhteita. (Santalainen 2005, 332.)

Strategiatyön kuhunkin johtamistilanteisiin soveltuvat teoriat ovat dynaamisia. Hypoteesit täsmentyvät jatkuvasti yrityksen ja erehdyksen kautta tapahtuvan oppimisen avulla. Siksi on tärkeää ymmärtää ilmiöiden taustalla olevia, jatkuvasti muuttuvia prosesseja. Kun tahdotaan ennakoida tulevaisuutta käytännön strategioiden muodossa, huomataan että luovan strategisen ajattelun tarve on muuttuvan ympäristön myötä jatkuvaa ja suorastaan pakon sanelemaa. (Santalainen 2005, 332.) Ansoff (1984, 206) toteaa, että ”vaikka yleisiä suoritustasoon liittyviä trendejä voidaankin analysoida säännöllisin väliajoin, on ympäristön ja yrityksen sisäisiä trendejä seurattava jatkuvasti läpi vuoden jotta voitaisiin varmistaa äkillisten, nopeiden ja yllätyksellisten muutosten tunnistaminen”.

Strategisella johtamisella tarkoitetaan Santalaisen ja Huttusen (1993, 34) mukaan organisaation elinvoimaisuuden vahvistamista ja ylläpitoa. Elinvoimaisuudella tarkoitetaan kykyä saavuttaa positiivisia tuloksia niin lyhyellä kuin pitkällä aikavälillä. Elinvoimaisuus on organisaation yksittäisten osien tulostulon välttämätön ehto. Kuitenkaan yksittäisten osien tulostehokkuus ei yksinään riitä, vaan osista muodostuvien kokonaisuuksien olisi pystyttävä osoittamaan lisäarvonsa koko organisaatiolle. Elinvoimaisuuden vahvistaminen edellyttää, että *rehtori on ennen kaikkea innovaattori, strategisti ja muutoksentekijä*. Hän kasvaa häiriöttömän toiminnan turvaajasta myös oppilaitoksen strategiseksi johtajaksi. Tämä on oleellista, koska koulutuspalvelujen tuottaminen ei voi perustua pelkästään tilapäisratkaisuihin. Vaaditaan jatkuvuuselementtejä.

Strategisen johtamisen myötä saavutettuja hyötyjä voi olla esim. tietoisien strategiatyön olemassaolo; selkeän strategian laadinta; muutosvoimien tunnistaminen; päämäärän ja perusvalintojen selkeyttäminen, sekä; investointitarpeiden painopisteiden määrittäminen (Thomson & Strickland 1987). Tulevan menestyksen kannalta onkin pyrkimysten suhteen syytä olla olemassa kirkas visio, jota aika ajoin ollaan valmiita tarkastelemaan ja olosuhteiden mukaan rukkaamaan (Santalainen & Tainio 1985).

3.4.5 Valmiudet asennejohtajuuteen

Johtajat voivat vaikuttaa organisaatiossa toimivien alaisten asenteisiin moninaisin yksittäisin lähestymistavoin tai niitä yhdistellen. *Ehdollistamisessa* käyttäytymistä ohjataan tilanteilla jotka aiheuttavat ehdollistetulle joko mielihyvän tai vastenmielisyyden tuntua. Toiseksi, tehdään toivottuun lopputulokseen johtavasta tapahtumasta alaiselle tavoiteltava,

eli luodaan *palkitsemisjärjestelmä*. Kolmanneksi, nostetaan näkyvästi esille *ymmärtämisen tahto* ja liputetaan *yksilöllisen erilaisuuden* puolesta. Neljänneksi, johtaja voi *toimia esimerkkinä* alaisilleen siten, että hän yhä uudelleen tilapäisesti kopioi ympärillään toimivan, valoisasti ja yritteliäästi toimivan henkilökunnan toimintatapoja, ilmaissen näin kiinnostuksensa alaisiaan kohtaan sekä yhteistyö- ja kehittämishalunsa. Viimeiseksi, johtaja voi käyttää *suostuttelevaa kommunikointia* alaistaan kohtaan. Suostuttelua voi pitää suorana yrityksenä muovata uskomusta ja se omaa erilaisuudestaan huolimatta läheiset piirteet ankaran informoivan oppitunnin kanssa. (Cronbach 1977, 753.)

3.4.6 Valmiudet henkisten voimavarojen johtamiseen

Mitä enemmän esimies mukauttaa johtamistyyliään vastaamaan tietyn tilanteen vaatimuksia ja alaistensa tarpeita, sitä tehokkaammin hän todennäköisesti saavuttaa sekä henkilökohtaiset että organisaation tavoitteet. Johtajalla on vallalla olevasta tilanteesta huolimatta Molanderin (1989, 120-126) mukaan kolme tapaa kohentaa organisaatiossa suoritettavan työn tehokkuutta. Ensimmäiseksi, johtajan on tarkkaan pystyttävä eristämään ne *kohteet* joita hän toivoo parannettavan. Toiseksi, hänen täytyy löytää ne todelliset *syyt* siihen miksi ei tietyn kohteen tehokkuus vastaa toivottua. Kolmanneksi, on löydettävä ne tehokkaat *keinot* joilla ongelmaan todella pystyttäisiin pureutumaan. Jos ongelman todellisia syitä ei ymmärretä ja löydetä, on todennäköistä että ryhdytään ongelmanratkaisuun siihen soveltumattomin keinoin, kuten esimerkiksi työhön jo lähtökohdiltaan epäpätevän ja kykenemättömän työntekijän motivointiyrityksiin. Tällainen motivointi todennäköisesti ainoastaan heikentää työntekijän motivaatiota entisestään. Vaikka ei tehokkaita keinoja ongelman ratkaisuun kyettäisi löytämään, voi tulos kuitenkin lisätä esimiehen ymmärrystä. Kuitenkaan ei voida sanoa että tällä olisi organisaatiota hyödyttäviä vaikutuksia. Edelleen, työntekijälle voi jäädä tieto siitä, millä lailla työsuoritus oli riittämätön tai virheellinen. Kuitenkaan hänelle ei ehkä välittynyt kuvaa eikä keinoja sen suhteen *miten* toimintaa olisi ehostettava.

Yleensä ollaan yhtä mieltä siitä, että *kannustava johtamistyyli lisää työmotivaatiota*. Johtajan on kuitenkin syytä muistaa, ettei työntekijä välttämättä motivoitu suoriutumaan työtehtävistään kunnialla, ellei hän saa itse tuntea hyötyvänsä tuloksesta (*sisäinen motivaatio*). Samaten alhainen motivaatio voi johtaa alisuoriutumiseen jos työntekijä kokee ettei hyvin suoritetusta työtuloksesta palkita, vaan siitä jopa rangaistaan esim.

esimiesten, kollegoiden tai asiakkaiden toimesta (*ulkoinen motivaatio*). Alisuoriutumista voi edelleen ilmetä siinä tapauksessa, ettei yksilö saa tarpeeksi *palautetta keskiverto-suorituksensa suhteen*, eikä näin oikein tiedä missä mennään. Edelleen tarvittavan *työvälineistön, henkilökunnan, raaka-aineen tai tukijärjestelmien puute* voi ajaa alisuoriutumiseen. *Puutteelliset työtilat* voivat työntekijästäkin riippumattomasta syystä voimakkaasti vaikuttaa suoriutumiseen. Lisäksi *henkilökohtaiset ongelmat* näkyvät työssä. Näihin kaikkiin esimies voi yleensä toiminnallaan vaikuttaa, jos ei aina myönteisesti, niin ainakin ymmärtäen. (Molander 1989, 129-133; Palmu 2003, 141-145.)

3.4.7 Valmiudet taloudellisten voimavarojen johtamiseen

Jarnila (1998, 179-182) on tutkinut rehtorien näkemyksiä menestyksestä ja toteaa, että tyypillisin selitysluokka menestykselle oli *innovatiivisuus ja kehittäminen* (18,5% vastaajista). Kolme seuraavaksi tyypillisintä selitysluokkaa oli *ulospäin suuntautuva energia; organisaatio ja hallinto*, sekä; *kyky hankkia toimintaedellytykset ja toimintapuitteet*. Yksittäisiä, hyvän menestyksen selityksiä tarkasteltaessa voitiin todeta, että keskeisimmät olivat järjestyksessä seuraavat: *oppilaitoksen muutosvalmius; ylläpitäjän taloudellinen tuki; pätevä ja aktiivinen henkilökunta; aktiivinen johto*, sekä; *tilat ja laitteet*. Vastaavasti keskeisimpiä heikon menestyksen tekijöitä olivat: uudistumiskyvytön ja haluton, jämähtänyt ilmapiiri; heikko, taitamaton, autoritaarinen johto; luottamushenkilöt ja ylläpitäjä; opettajien heikko työmotivaatio, sekä; suunnittelematon, lyhytnäköinen ja tavoitteeton toiminta. Tyypillisimmät toimijat sekä hyvän että heikon menestyksen taustalla olivat oppilaitoksen johto ja oppilaitos. Strategisen johtamisen kannalta oppilaitoksen johdon katsottiin olevan avainryhmän asemassa.

Jarnilan (1998, 182-183) mukaan menestyvien oppilaitosten rehtoreiden ja muiden rehtoreiden vastauksissa oli eroja hyvää menestystä selitettäessä. Menestyvien oppilaitosten rehtoreiden vastauksissa *henkilövalinnat ja järjestys* esiintyi muita selittäviä tekijöitä useammin. Seuraavaksi mainittiin hyvät *yhteydet työ- ja elinkeinoelämään; yhteistyö muihin oppilaitoksiin; yhteydet keskushallinnon päättäjien, sekä; taloudellinen tuki*. Viimeiset neljä vastausta korostuivat muiden kuin menestyvinä pidettyjen rehtoreiden vastauksissa. Yksittäisten, heikon menestyksen selitysten osalta menestyvien oppilaitosten rehtorit korostivat tilojen, laitteiden, välineiden sekä linjavalikoiman ja opetus-suunnitelman vaikuttavan tilanteen syntyyn. Kokonaisuudessaan heikommin

menestyneiden oppilaitosten rehtorit selittivät heikkoa menestystä yhteyksillä työ- ja elinkeinoelämään, liian isolla yksikön koolla, liiallisin tai väärin kohdennetuin leikkauksin sekä opiskelijoiden yleisellä tasolla ja työskentelytavoilla.

Koska työvälineiden oikeellisuus ja toimivuus muodostavat tärkeän kynnyskysymyksen oppilaitoksen menestymiselle, on työvälineiden hankinnassa osattava hankkia oikeanlaista tuotetta sopivaan hintaan. Merkittävien hankintojen hankintamenettely on lainsäädännön säätelmää. Teollista tai kaupallista luonnetta vailla olevan, nimenomaisesti yleisen edun mukaisia tarpeita tyydyttämään perustetun oikeushenkilön on kilpailutettava hankintansa⁷. Täten opetushallinnossa toimivan, hankinnoista osittainkin vastuussa olevan esimiehen olisi syytä työnsä puolesta hallita hankintoihin liittyvät kilpailuttamissäädökset. Huonosti laadittujen kilpailuttamissääntöjen pohjalta on mahdollista joutua hyväksymään hankittavaksi oppilaitoksen käyttöön huonostikin soveltuvaa välineistöä.

3.4.8 Valmiudet läpinäkyvään johtamiseen

Tässä tutkimuksessa *johtajuutta käsitellään näkökulmaltaan siten, että oppilaitostoimintaa oletukseltaan ylläpidetään valtion avun piirissä toimivissa julkisissa että yksityisissä oppilaitoksissa sekä että opetusta järjestetään opetushallituksen valtakunnallisesti laadittujen opetussuunnitelmien alaisuudessa*. Kunnilla on lakisääteinen velvollisuus järjestää asukkailleen tietynlaisia koulutuspalveluja, kuten: perusopetusta; perusopetuksen oppimäärän suorittaneille annettavaa lisäopetusta; esiopetusta; aamu- ja iltapäivätoimintaa, sekä; maahanmuuttajille perusopetukseen valmistavaa opetusta⁸. Myös yksityinen, rekisteröity yhteisö tai säätiö voi valtioneuvoston myöntämällä luvalla ottaa ennen mainittuja koulutuspalveluja hoitaakseen⁹. Valtio voi myös itse järjestää em. opetusta¹⁰.

Kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö, säätiö ja jossakin tapauksissa valtio tai sen liikelaitos voi asianomaisen ministeriön myöntämän luvan turvin vapaaehtoisesti ottaa hoitaakseen muita, sille lainsäädännöllisesti kuulumattomia koulutuspalveluita¹¹. Olennaista on kuitenkin se, että em. koulutuspalveluita järjestääkseen ottanut koulutuksen

⁷ Laki julkisista hankinnoista 2007, 1:1, 2:6.4; Valtioneuvoston asetus julkisista hankinnoista 2007.

⁸ Perusopetuslaki 1998, 1:1, 2:4-5.

⁹ Perusopetuslaki 1998, 3:7.

¹⁰ Perusopetuslaki 1998, 3:8.

¹¹ Lukiolaki 1998, 2:3; Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998, 2:8; Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998, 2:4; Laki vapaasta sivistystyöstä 1998, 1:3; Laki taiteen perusopetuksesta 1998, §3.

järjestäjä sitoutuu näin myös jatkossa palvelun ylläpitoon. Koulutustehtävää hoitaessaan koulutuspalvelun järjestäjä saa toimintaansa valtion- ja kunnan tukea¹². Palvelun asiakkailta voidaan myös periä korkeintaan kulut kattavaa palvelumaksua. Täten *valtioneuvoston piirissä toimivien oppilaitosten voidaan julkista hallintotehtävää hoitaessaan* katsoa kuuluvan ensisijaisesti valtionhallinnolle ominaisten *avoimuuden ja hyvän hallinnon käsitteiden periaatteiden piiriin*¹³.

Tässä tutkimuksessa nousee tutkimusnäkökulmaa myötäillen esiin kysymys siitä, miten oppilaitosten johdossa tunnetaan ja osataan soveltaa Suomen keskeisintä, alaan liittyvää lainsäädäntöä, kuten esim. Työ- ja Virkamieslakia, työehtosopimuksia sekä yleisiä avoimuuden ja hyvän hallinnon periaatteita.

Avoimuus. Avoimuus on käsitteenä abstrakti ja se on mahdollista ymmärtää monin eri tavoin. Avoimuuden rinnalla käytetään usein myös tulkinnaltaan hieman epäselvää termiä, läpinäkyvyys.

Suomenkielisellä sanalla *julkisuus* on englannin kielessä useita eri vastineita. Hynnisen (2000, 29) mukaan sellaisia ovat esimerkiksi *publicity* (julkisuus, yleinen huomio), *right of access* (saatavuus, joka liittyy lähinnä asiakirjoihin), *openness* (avoimuus) sekä *transparency* (läpinäkyvyys).

Käsite avoimuus sisältää tässä tutkimuksessa kaikki edellä mainitut määritelmät. Tällöin valtion hallinnon avoimuudella voidaan ymmärtää asiakirjojen saatavuus, julkisuus sekä niin sanottu läpinäkyvyys, joka useimmiten tulkitaan niin, että päätöksenteko ei tapahdu varsinkaan opetustyötä tekevien ja sidosryhmien selän takana, eikä salassa.

Suomen kielen perussanakirja (Haarala 1990) määrittelee avoimuuden sanalla avoin, jolla viitataan avoimuuden kohdalla vilpittömyyteen, aukinaiseen ja avoinna olevaan. Sanakirjan mukaan avoin tarkoittaa myös rehellistä, suoraa, salailematonta ja rehtiä. Läpinäkyvyyden käsitteellä voidaan nostaa esiin ensinnäkin informaation laatu, eli

¹² Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998, 1:1-2, 2:5-15.

¹³ Hallintolaki 2003

ymmärrettävyys. Toinen tärkeä seikka on toimintojen kokonaisuuksien hahmottaminen. Asian eteneminen eri valmisteluvaiheissa tulee olla selkeää ja ennakoitavissa, jotta osallistuminen olisi mahdollisimman helppoa. Päätöksentekomenettelyn monimutkaisuus ja moniportaisuus voivat pahimmillaan aikaansaada sen, että päätöksentekoa on mahdotonta ymmärtää, vaikka siihen liittyvää informaatiota olisi vähällä vaivalla runsaastikin saatavilla.¹⁴

Hyvä hallinto. Hyvälle hallinnolle on vaikea antaa tyhjentävää määritelmää. Hyvän käsite ymmärretään aina suhteessa johonkin, joten onkin tärkeää pohtia suhteessa mihin tai kehen hallinnon tulisi olla hyvää. Hyvän hallinnon voidaan katsoa olevan hyvää suhteessa kahteen tahoon. Hallinnon tulee olla hyvää suhteessa valtion tarkoitusten toteutumiseen ja toisaalta suhteessa yksilöihin (Heuru 2003, 150). Näin esimerkiksi kansalaisen kuulemisen katsotaan olevan osa hyvää hallintoa, etenkin suhteessa kansalaisiin¹⁵. Hyvää hallintoa kuvailevia termejä voi olla esim. demokratia, oikeudenmukaisuus, tasa-arvo, avoimuus ja korruptoituneisuuden estäminen. Länsimaalaisen ajattelutavan mukainen ihmisoikeus-ideologia hallitsee myös käsitystä hyvästä hallinnosta.

Usein hyvän hallinnon periaate esiintyy tavoitteena yhteyksissä, joissa puhutaan valtioiden korruptoituneisuuden vähentämisestä. Tällöin hyvän hallinnon kehittämällä pyritään estämään korruptoituneisuutta ja kehittämään demokratiaa sekä oikeudenmukaisuutta. *Hyvän hallinnon tunnusmerkeiksi katsotaan usein osallistuminen, vastuullisuus, vastuun selkeys, avoimuus ja läpinäkyvyys, vastaanottavaisuus, joustavuus, lähestyttävyyys, tehokkuus ja tuloksellisuus, tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus sekä oikeusvaltio-periaatteen noudattaminen* (Mäenpää 2002, 4-6; Bovaird & Löffler 2003, 322; Tiisonen 2004, 72-74).

¹⁴ Offentlighetsprincipen och transparensen i EU och Norden. Oikeusministerin puhe Europeiska Rådetin kokouksessa, Turussa 24.09.2001:
<http://www.om.fi/Etusivu/Ajankohtaista/Ministerinpuheita/Puhearkisto/Puheet2001/1145624689380>
(03.10.2012).

¹⁵ Valtiovarainministeriö/ hallinnon kehittämisosasto. 2005, 9. Kuule kansalaista – valmistelee viisaasti! Käsikirja virkamiehille ja viranhaltijoille. Helsinki: Edita prima. ISBN: 951-804-485-6.
http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/04_hallinnon_kehittaminen/20050330Kuulek/name.jsp (15.04.2014).

Suomessa oikeuskanslerin ja eduskunnan oikeusasiamiehen ratkaisujen perusteella on katsottu, ettei hallinto ole hyvää jos kansalaisella on perusteltu syy olla tyytymätön viranomaisen toimintaan. Hyvän hallinnon periaatteen rikkomuksia punnitessa on menettelyyn liittyvän virheen oltava melko pieni, jottei siitä aiheutuisi selvää aihetta virkasyytteelle tai muutoksenhauille. Perustellun tyytymättömyyden syiksi katsotaan viranomaisen menettelyn hitaus ja toimien viivästyminen, vastaamatta jättäminen sekä virkamiehen käytös. (Heuru 2003, 144) Tästä voidaan johtopäätöksenä vetää se, että hyvän hallinnon käsitteen tulisi yllyttää sen soveltajaa katsomaan, ymmärtämään ja soveltamaan käsitettä ajatuksella, laajemmin kuin mitä lakitekstiä pikaisesti katsottuna voisi asian suhteen juolahtaa mieleen. Voidaan siis päätellä, että hallinnon tulisi olla hyvää kansalaisten suuntaan, mutta samalla hyvän hallinnon on toteuduttava myös hallinnon sisällä, kuten virastojen ja laitosten omassa ilmapiirissä. Jos organisaation sisäisissä lähtökohdissa on ongelmia, heijastuu se nopeasti myös asiakkaisiin, yhteistyökumppaneihin, alihankkijoihin ja muihin sidosryhmiin. Sisäiseksi hallinnon hyvydeksi voidaan ymmärtää esimerkiksi tasa-arvon, avoimuuden ja oikeussuojan toteutuminen, tietosuojan turvaaminen sekä sisäisen viestinnän viiveetön toimivuus hallinnon ja organisaation sisällä.

Yhteisöjen hallintotoimintaa jäsentävät oikeusnormit pohjautuvat suureksi osaksi tuomioistuimen ratkaisukäytännössä muotoutuneisiin oikeusperiaatteisiin. Tällaisia ovat esimerkiksi kuulemisperiaate, päätöksen perusteluvelvollisuus, asiakirjajulkisuus ja vilpittömän mielen suoja sekä yleiset, oikeusturvan asianmukaista toteuttamista korostavat, menettelyoikeudelliset periaatteet, kuten oikeusturvan saatavuus, tehokkuus ja tasapuolisuus (Heuru 2003, 148-149).

3.4.9 Valmiudet työlainsäädännön soveltamiseen

Tutkimuksen yhtenä *alataavoitteena on pyrkiä selvittämään opetuslalla toimivan esimiehen työlainsäädännön tuntemus ja sen oikeamielinen soveltaminen*. Onko organisaatiossa tietoa ja kykyä toteuttaa lainsäädännön tarkoitus? Hallitaanko esim. alakohtainen työehtosopimus ja virkamies- tai työsopimuslaki? Tunnettaanko täten lain mukainen virkaan nimittämisen tai työsuhteen solmimisen menettely, työnantajan velvollisuudet ja oikeudet sekä säännökset työn päättämisestä?

Lainsäädäntöön perustuen esimiehen tulee yhteisymmärryksessä työntekijöiden kanssa, vuorovaikutuksellisin yhteistoimintamenettelyin kehittää työorganisaation toimintaa ja työntekijöiden mahdollisuuksia vaikuttaa organisaatiossa tehtäviin päätöksiin jotka koskevat heidän työtään, työolojaan ja asemaansa työyhteisössä¹⁶.

Työnantajan, eli käytännössä ylimmän esimiehen, tässä rehtorin, velvollisuuksiin kuuluu tarpeellisin toimenpitein huolehtia työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä, niin työ sopimuksen perusteella että virkasuhteessa tai siihen verrattavassa julkisoikeudellisessa palvelussuhteessa teetetyssä työssä. Työnantajan on täten otettava huomioon työhön, työolosuhteisiin ja muuhun työympäristöön, samoin kuin työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat. On siis huolehdittava siitä, että työpaikka täyttää valtioneuvoston asettamat vaatimukset työpaikan turvallisuus- ja terveysvaatimuksista sekä lisäksi, että työpaikka ja siellä käytettävät turvallisuus- ja muut laitteet huolletaan, puhdistetaan ja tarkastetaan säännöllisesti ja asianmukaisesti. Työpaikalla havaitut viat, jotka saattavat vaikuttaa työntekijöiden terveyteen ja turvallisuuteen on mahdollisimman nopeasti korjattava.¹⁷

Työnantajan on omalla kustannuksellaan järjestettävä työterveydenhuolto työstä ja työolosuhteista johtuvien terveysvaarojen sekä -haittojen ehkäisemiseksi ja torjumiseksi sekä työturvallisuuden, työkyvyn että terveyden suojelemiseksi ja edistämiseksi. Työterveyshuolto on järjestettävä ja toteutettava siinä laajuudessa kun työstä, työjärjestelyistä, henkilöstöstä, työpaikan olosuhteista ja niiden muutoksista johtuva tarve edellyttää. Työnantajan valmistellessa työterveyshuollon toteuttamiseksi tarpeellisia päätöksiä, tulee sen rangaistuksen uhalla toimia yhteistoiminnassa työntekijöiden tai heidän edustajiensa kanssa asioissa, jotka liittyvät työpaikan työterveydenhuollon järjestämisen yleisiin suuntaviivoihin sekä toiminnan suunnitteluun, mukaan lukien työterveydenhuollon toimintasuunnitelman, sisällön, laajuuden sekä toteutuksen että vaikutusten arvioinnin.¹⁸

¹⁶ Laki työnantajan ja henkilöstön välisestä yhteistoiminnasta kunnissa 2007, 1:1-2; Laki yhteistoiminnasta valtion virastoissa ja laitoksissa 1988, 1:1-2; Laki yhteistoiminnasta yrityksissä 2007, 1:1, 1:4.

¹⁷ Työturvallisuuslaki 2002, 1:2.1, 2:8.1; Valtioneuvoston asetus työpaikkojen turvallisuus- ja terveysvaatimuksista 2003, 1.1, 2.1.

¹⁸ Työterveyshuoltolaki 2001, 1:2.1, 2:4, 2:8.1.

Yksikön johtotehtävissä toimivan tehtäväksi jää varsinkin yksityisellä sektorilla huolehtia siitä, että kaikki tarvittavat vakuutukset on otettu ja että ne ovat voimassa. Tehtäviin kuuluu toistuvasti tehdä riskikartoituksia vakuutustarpeen selvittämiseksi. Myös otettavien vakuutusten kattavuus on punnittava suhteessa niistä maksettavaan hintaan.

Kurin yleisin ilmenemismuoto, progressiivinen kuri, pitää sisällään johdollisia interventioita, joiden tehtävänä on antaa työntekijälle mahdollisuus toimintatapojen ja käytöksen parantamiseen ennen irtisanomista. Hallintolain¹⁹ mukaan kunnallisissa viranomaisissa, julkisoikeudellisissa laitoksissa ja yhdistyksissä sekä julkisia hallinto- tehtäviä hoitavissa, yksityisissä yhdistyksissä työntekijää on tapahtuman johdosta aina ennen toimenpiteitä kuultava. Suullisesti esitetty kuuleminen on kirjattava²⁰. Valtion virkamieslain²¹ mukaan virkavelvollisuuksiaan vastoin toimivalle tai niitä laiminlyöväälle virkamiehelle voidaan antaa kirjallinen varoitus. Työsopimuslain²² mukaan työsuhteisen työntekijän itse aiheuttamien laiminlyöntien seurauksena on hänelle ennen irtisanomista annettava varoitus ja mahdollisuus korjata menettelynsä. Lisäksi työnantajan on ennen irtisanomisaikeitaan työntekijää kuulemalla selvitettävä olisiko irtisanominen vältettävissä sijoittamalla työntekijä muuhun työhön. Jonakin vakiintuneena, kansanomaisena ja asiallisena tapana voitaneen myös pitää painavien laiminlyöntien seurauksena annettavat kolme varoitusta ennen varsinaista irtisanomista, joskin laki ei tällaista toleranssia edellytäkään. Esimiehen on varoituksen antaessaan muistettava kirjata tapahtunut, antaa perusteltu päätös, antaa se asianosaiselle kirjallisena tiedoksi, sekä antaa ohjeet mahdollisista oikaisu- ja valituskeinoista²³. Painava laiminlyönti voi myös johtaa hyllytykseen työtehtävistä työnantajan päättämäksi ajaksi. On kuitenkin syytä huomata ettei virkamieslaki tai työsopimuslaki kumpikaan velvoita työnantajaa irtisanottaessa ensimmäiseen varoituksen antoon rikkomuksen ollessa virkamiehestä johtuvasta syystä ”erityisen painava”²⁴ tai työsopimussuhteessa vastaavasti ”vakava”²⁵. Edelleen, työsopimussuhteessa laatinut työnantaja voi ”erittäin painavasta syystä” heti purkaa työsopimuksen jos työntekijän voidaan katsoa aikaansaaneen työvelvoitteiden ”niin

¹⁹ Hallintolaki 2003, 1:2, 6:34.

²⁰ Hallintolaki 2003, 6:42.

²¹ Valtion virkamieslaki 1994, 6:24.

²² Työsopimuslaki 2001, 7:2.3-4.

²³ Hallintolaki 2003, 6:42, 7:43-48.

²⁴ Virkamieslaki 1994, 7:25.

²⁵ Työsopimuslaki 2001, 7:2.5.

vakavaa rikkomista tai laiminlyöntiä, että työnantajalta ei voida kohtuudella edellyttää sopimussuhteen jatkamista edes irtisanomisajan pituista aikaa”²⁶. Samaten virkasuhde voidaan virkamieslakiin²⁷ vedoten heti purkaa jos ”virkamies törkeästi rikkoo tai laiminlyö virkavelvollisuuksiaan”. (Gómez-Mejía ym. 2001, 472- 473.)

Pienemmistä, arkisista rikkeistä työntekijän tulisi selvittää esimiehen ohjauksella tai puhuttelulla. Turhan arkisiin tapahtumiin tarmokkaasti puuttumalla voi esimies ajattelemattomuuttaan aikaansaada passiivisen pysähtyneisyyden työilmapiiriin, jossa vältetään tekemästä mitään ylimääräistä jota ei erikseen käsketä. Minimoimalla oman aktiviteettinsa alaiset pyrkivät näin myös minimoimaan ”työvirheensä”. Pelkoa ja varpaillaan oloa vähentääkseen voi esimies syntyvien virheiden välttämiseksi kuitenkin soveltaa positiivista kuria, eli ”haukkumisen” sijaan keskittyä työntekijän ohjaukseen sekä yhteisesti suoritettavaan ongelmanratkaisuun. Työntekijälle tulisi välittyä selvänlaiset viestit siitä, minkälainen toiminta johtaa ”rangaistukseen” ja millainen toistuvuus toiminnalle vaaditaan jotta seuraukset olisivat työntekijän kannalta sellaiset että uhkana on työn menetys. (Gómez-Mejía ym. 2001, 473- 474.)

3.5 Tuloksen määritelmän alakäsitteet

3.5.1 Sisäisen tuloksellisuuden inhimillinen ulottuvuus

Sisäisen tuloksellisuuden inhimilliseen ulottuvuuteen voidaan sisällyttää *henkilöstön henkinen osaaminen* sekä *työhyvinvointi*. Sisäiseen tuloksellisuuteen lasketaan myös tuotettujen *suoritteiden laadun hallinta*. (Hiironniemi 1992, 23-26; Valtionvarainministeriö 2005, 24-26.)

Henkilöstön henkinen osaaminen voitaneen lukea voimavaraksi joka melko suoraan sanelee työympäristön kilpailukyvyn, tuloksellisuuden, mutta myös työkyvyn. Heikoissa kantimissa oleva henkilöstön työkyky vaikuttaa eittämättä negatiivisesti tehtävän työn tulokseen ja sitä kautta ulkoiseen kilpailukykyyn, kyseenalaistaen koko organisaation uskottavuuden ja maineen. Tuolloin aivo- ja kompetenssiuutto tai -kato voi entisestään

²⁶ Työsopimuslaki 2001, 8:1.1.

²⁷ Virkamieslaki 1994, 7:33.

jopa kiihtyä organisaatiosta pois päin suuntautuvaksi. Edelleen, jos esimies toistuvasti lipeää henkilöstörekrytoinnissa mahdollisista, muodolliselle pätevyydelle asetetuista vaatimuksista, ajautuu työorganisaatio myös yhtä lailla ajan myötä henkisesti osaamiseltaan köyhyteen, jolloin työkyky, mutta ennen kaikkea työhyvinvointi merkittävästikin saattaa laskea.

Työhyvinvoinnin määrittely ei ole yksiselitteistä. Jokseenkin jokainen työyhteisön jäsen kokee työhyvinvoinnin merkityksen ja muodot omien, henkilökohtaisten näkemystensä pohjalta. Työhyvinvointi on siis pitkälti arvostuskysymys. Joku voi arvostaa esim. turvallisuutta, toisen painottaessa vapautta, avoimuutta, järjestelmällisyyttä, suoruutta jne. Päälimmäisenä työhyvinvointi koskettaa yksilön hyvinvointia, eli jokaisen työntekijän henkilökohtaista vireystilaa ja tunnetta. Käsite pitää lisäksi sisällään työyhteisön yhteisen viretilan ja siellä vallitsevan ilmapiirin. Siten työhyvinvointi on määriteltävissä ihmisten ja työyhteisön jatkuvaksi kehittämiseksi kohti sellaista tilannetta, että kaikki sen jäsenet voivat kokea työn iloa ja onnistumisia. (Ojala & Ahonen 2003, 28.)

Maslowin tarvehierarkiaa myötäillen työhyvinvointi voidaan jakaa kolmeen erilliseen osaluokkaan. Näitä ovat psyykkinen, fyysinen ja sosiaalinen hyvinvointi. Henkiseen hyvinvointiin sisältyy yksilön omat arvot, motiivit ja sisäinen energia, joiden kautta ihmisen asiaan sitoutuminen ja innostus muovautuu. Työntekijän hyvinvointi on pitkälti kiinni työntekijän itse tekemistään ratkaisuksista, ja näin työnantajan työhyvinvoinnin eteen tekemät toimet valuvat hiekkaan jos ei yksilö sen kummemmin kuin työyhteisökään arvosta työhyvinvointia voimavarana. (Ojala & Ahonen 2003, 28–30.)

Onnistuneeseen johtajuuteen sisältyy ymmärrystä nähdä organisaatiossa toimijoiden itsetuntemuksen ja omantunnonarvon säilyttämisen sekä vankistamisen merkitys koko organisaation itsetunnon, saavutusten, tiedon, itsenäisyyden ja hyvinvoinnin kannalta. Työntekijällä on yksilönä jatkuva ja inhimillinen hyväksynnän, arvostuksen sekä huomion tarve. Maslowin tarvehierarkian ylimpänä tarpeena Maslow mainitsee pyrkimyksen itsetoteutukseen tai -täydentämiseen. Maslow (1954, 46) toteaa tässä yhteydessä filosofisesti: “ – – to become everything one is capable of becoming”.

Herzbergin ja kumppaneiden (1959) motivaatio–hygienia-teoriaan nojautuen Hoy ja Miskel (1987, 182-183) esittävät motivoiviksi ja tyytyväisyyttä lisääviksi tekijöiksi näkyvää aikaansaannosta ja työstä saatavaa tunnustusta. Lisäksi työ itsessään, vastuu kanto ja uralla etenemismahdollisuus lisäävät tyytyväisyyttä. Huonot henkilökemiat niin alaisiin kuin esimiehiin puolestaan rapauttavat motivaatiota ja tyytyväisyyttä. Kehno tekninen työnohjaus, sekava ja aikaansaamaton hallinto sekä epäselvät käytänteet vaikuttavat myös motivaatiota alentavasti. Edelleen, kyseenalaiset työolosuhteet sekä henkilökohtaisen elämän ongelmat vaikuttavat negatiivisesti. Voidaan siis perustellusti olettaa, että sekä työhyvinvointi että ammatillinen osaaminen myönteisellä tavalla vaikuttaa niin työn tuloksellisuuteen kun tehdyn työn laatuun.

3.5.2 Henkisen tuloksellisuuden ulkoinen ulottuvuus

Kuvaavia käsitteitä ulkoiselle tuloksellisuudelle ovat *ulkoinen palvelukyky* ja *vaikuttavuus*. Ulkoinen palvelukyky kuvaa tuottajan ja asiakkaan välisen vuorovaikutussuhteen laatua, eli palveluiden saatavuutta, asiakkaan kohtelua ja tyytyväisyyttä. Tässä tutkimuksessa asiakkaat muodostuvat oppilaista, opiskelijoista ja heihin liittyvistä sidosryhmistä, kuten vanhemmista ja perheistä.

Vaikuttavuus puolestaan kuvaa organisaation toiminnan vaikutuksia laajempiin asiakokonaisuuksiin yhteiskunnassa. Vaikuttavuus kuvaa siis erilaisten yhteiskunnallisten tavoitteiden saavuttamisastetta ja osaksi myös siten kustannustehokkuutta. Lisäksi vaikuttavuutta voidaan kuvata kansalaisten, julkisilla palveluilla tyydytettävien tarpeiden tyydyttämisasteena.

Henkiseen tuloksellisuuteen voidaan liittää myös *toiminnallinen tuloksellisuus*. Tällöin kyse on tehokkuudesta, eli siitä miten organisaatio pystyy hyödyntämään sen käytössä olevia voimavaroja. (Hiironniemi 1992, 23-26; Valtionvarainministeriö 2005, 24-26.) Mitä edempänä organisaatio on tarjottavien tuotteiden ja (tämän tutkielman kannalta etenkin) palveluiden innovoinnissa sekä edelläkävijän roolissa, suhteessa asiakkaiden tietämykseen, sen todennäköisempää voi maksimaalisen tehokkuuden saavuttaminen olla.

Organisaation johdon on kyettävä havaitsemaan toiminnalle merkityksellisiä ja siihen vaikuttavia heikkojakin signaaleja jotta kriisiin ajautumista voitaisiin pidemmällä

aikavälillä välttää. Tietoyhteiskunnan ja globaalin talouden nousun myötä strategiaa ja siihen liittyvää jalkauttamista on pystyttävä muuttamaan yhä nopeammin ja joustavammin.

Työyhteisön henkiinjäämiskyky ja hyvinvointi edellyttää jäseniltään luovaa innovaatiokykyä. *Innovatiivisuudella* ei pyritä absoluuttisten totuuksien löytämiseen, vaan saavuttamaan edelläkävijän asema tietyillä saroilla. Innovatiivisuuden voidaan katsoa olevan yksinomaan tarkoituksenmukaista toimintaa joka voidaan olemukseltaan jakaa tuote- tai toimintatapainnovaatioihin. Innovatiivisuuden edistämiseen voi vaikuttaa esim. epäonnistumisia salliva työskulttuuri, turvallinen osallistumisilmapiiri ja yksilöiden hyvä sisäinen työmotivaatio sekä työyhteisön ja siinä toimivien ryhmien selkeät tavoitteet.

Johtajan tulisi kyetä tukemaan henkilöstön luovaa toimintaa jotta organisaatiossa piilevät voimavarat saataisiin valjastettua tuottamaan uusia menettelytapoja toiminnan parantamiseksi. Toiminnallisia haasteita ajatellen organisaation johdon tulisi omatoimisen voimavarojen ohjailun sijaan antaa henkilöstölle mahdollisuus uusien strategisten mallien synnyttämiseen. (Lampikoski & Emden 1999, 17, 28, 174–182.)

3.5.3 Taloudellisen tuloksellisuuden ulottuvuus

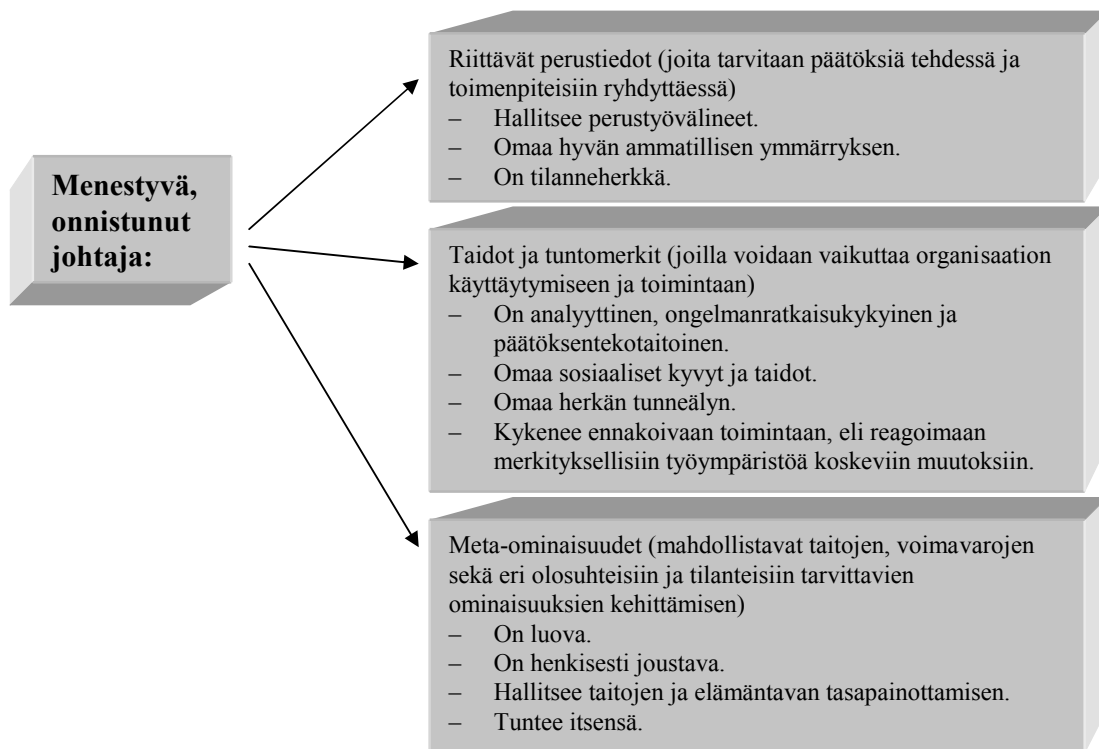
Taloudelliseen tuloksellisuuden ulottuvuuden käsitteeseen voidaan liittää *taloudellisuus*, *tuottavuus* ja *kannattavuus*. Julkisissa organisaatioissa ainoastaan maksullinen palvelutoiminta on liitettävissä kannattavuuden käsitteeseen. Aina rahamääräisenä esitettävässä taloudellisuuden käsitteessä on kyse siitä kuinka paljon rahaa on käytetty tietyn tuotoksen tai suoritteen aikaansaamiseksi. Tuottavuudella taas ilmaistaan tuotosten määrä suhteessa panosten määrään. Tuottavuus siis nousee mitä enemmän samalla panosmäärällä pystytään tuottamaan. (Hiironniemi 1992, 23-26; Valtionvarainministeriö 2005, 24-26.)

4 Rehtori esimiehenä

4.1 Kokonaisvaltaisesti menestyvä johtajuus

Palmu (2003, 175) jakaa menestyneen tai hyvän johtajan ominaispiirteet kolmenlaisiin ominaisuuksiin. Näitä ovat erityiset, tehtävän vaatimien tietojen ja taitojen sekä käytännön pätevyyden hallinta; sosiaalisten, inhimillisten ja vuorovaikutustaitojen omaaminen, sekä; kokonaisuuksien ja toimien vaikutusten hahmottaminen sekä siihen liittyvä päätöksentekokyky.

Henkilöstön mielestä hyvää johtamista kuvaavat Palmun (2003, 177) mukaan ennen muuta se, että johtaja on pätevä; hän on helposti lähestyttävissä; hänellä on inhimillinen johtamistapa; hän innostaa, tukee ja antaa hyvää palautetta, sekä; hoitaa suunnittelun huolella. Menestyvien johtajien voidaan katsoa erottuvan usean erinomaisuuden esiin tuovan ominaisuuden kautta:



Kuvio 4. Menestyvää johtajaa kuvaavat ominaisuudet (Pedler, Burgoyne & Boydell 1986, Palmun 2003, 176 mukaan)

Kysyttäessä rehtoreilta erityisesti esimieheltä vaadittavia taitoja, Jones (1987, 67) sai viittä tärkeintä kysyttäessä vastaukseksi korkeimmasta lähtien: motivoinnin, konfliktinratkaisukyvyyn, neuvottelutaidon, delegointikyvyyn ja toimivan tiiminmuodostamiskyvyyn. Yhtä, päällimmäistä taitoa mainittaessa tärkeimmäksi nousi niin ikään motivointitaito. Omien työkokemusteni pohjalta en usko kehittämisen tarpeiden tai esimieheltä erityisesti vaadittavien taitojen Suomessakaan olennaisesti muuttuneen kahdessakymmenessä vuodessa. Jonesin tutkimustuloksia analysoitaessa on minun vaikeata vetää niistä muunlaisia johtopäätöksiä, kuin että johtajuuden päällimmäiseksi kompetenssiksi nousee ihmissuhdejohtajuudelliset taidot, yhdistettynä vastuulliseen delegointikykyyn... alaisten omatoimisen ja -ehtoisen työskentelyn motivoimiseksi.

Kuitenkin Jakku-Sihvosen ja Salmensuun (1995, Jarnilan 1998, 40 mukaan) tekemän tutkimuksen mukaan lukioden rehtorit itse näkivät delegoinnissa niin kielteisiä kuin myönteisiäkin piirteitä. Myönteisenä koettiin se, että rehtorin työt monipuolistuivat ja helpottuivat. Hajautetun päätösvallan lisääntymisen myötä päätöksenteko nopeutui. Tämä toi puolestaan toiminnan itsenäistämiseen taas uusia mahdollisuuksia. Osa rehtoreista näki asemansa johtajana vahvistuneen ja selkeytyneen. Kielteiset arviot delegoinnin lisäämisen vaikutuksista liittyivät työmäärän lisääntymiseen ja työn organisoinnin vaikeutumiseen. Osaksi voitiin nähdä rehtorin etääntymistä opettajiin. Tähän liittyen rehtorit näkivät itsensä yhä enemmän oppilaitoksen ylläpitäjän edustajana. Äärimmillään rehtorit jopa rinnastivat itsensä yritysjohtajiin.

Quinn kumppaneineen (2003) pukee manageriaalisen johtamisen kahdeksaan eri johtamistehtävään, rooliin, ja niiden edellyttämiin kompetensseihin. Tärkeän tuotoksen johtamassaan organisaatiossa aikaansaadakseen on esimiehen näyteltävä niin *johtajan* kuin *tuottajan* roolia, keskittyen suunnan näyttämiseen sekä tuotteliaisuuden että tehokkuuden kannustamiseen. Toisaalta, voittaakseen tarvittavat ihmissuhteet on hänen näyteltävä niin *mentorin* kuin *fasilitaattorin* roolia, edesauttaakseen näin organisaation jäsenten henkilökohtaista kasvua ja kehitystä, sekä ohjatakseen heitä tiimityöskentelyyn. Organisaation sisäisen vakauden ja organisoinnin luonnissa onnistuakseen on esimiehen puolestaan näyteltävä sekä *koordinaattorin* että *monitorioijan* roolia, varmistaakseen näin alaisilleen työtä varten tarvittavan informaation sekä luoden turvatun tasaisen työtahdin. Kontrastina, toimintaympäristön mukautuvuutta ajatellen, olisi esimiehen näyteltävä *innovaattorin* ja

välittäjän rooleja, esittäen muutoksia joilla aikaansaadaan organisaation kasvua, muutosta sekä tarvetta uusien voimavarojen käyttöön.

Johtajuuden roolit

Mentori	<ul style="list-style-type: none"> – on itsensä ja muiden ymmärtäjä – on tehokkaaseen kommunikointiin kykenevä – omaa työntekijöiden kehittämistaitoa.
Fasilitaattori	<ul style="list-style-type: none"> – osaa rakentaa toimivia tiimejä – hyväksyy osallistuvan päätöksenteon – hallitsee konfliktijohtamisen.
Monitorioija	<ul style="list-style-type: none"> – kykenee tarkkailemaan yksittäisiä työsuorituksia – kykenee tarkkailemaan kollektiivisia aikaansaannoksia ja prosesseja – kykenee kriittiseen informaation tulkintaan.
Koordinaattori	<ul style="list-style-type: none"> – hallitsee projekteja – omaa kyvyn työprosessien suunnitteluun – ymmärtää ja hallitsee keskinäisten toimintojen sidossuhteita.
Johtaja	<ul style="list-style-type: none"> – omaa kyvyn luoda visioita ja välittää niitä eteenpäin – omaa kyvyn asettaa tavoitteita – omaa suunnittelu- ja organisointikykyä.
Tuottaja	<ul style="list-style-type: none"> – omaa kyvyn tehokkaaseen ja tuottavaan työskentelyyn – osaa luoda tuottavan työympäristön ja edesauttaa sen edelleen kasvua – omaa henkistä paineensietokykyä ja kyvyn ajan hallintaan.
Välittäjä	<ul style="list-style-type: none"> – osaa rakentaa valtakeskittymän ja ylläpitää sitä – omaa kyvyn neuvotella yhteisymmärryksestä sekä sitoutumisesta – osaa tuoda esiin syntyneitä ideoita.
Innovaattori	<ul style="list-style-type: none"> – osaa elää ja sopeutua muutosten mukana – omaa luovuutta ja kekseliäisyyttä – kykenee hallitsemaan muutosta.

Kuvio 5. Managerialisen johtajuuden roolit niihin kuuluvine avainkompetensseineen (Quinn & kumpp. 2003, 23)

Hanson (1985, 178) kuvailee ytimekkäästi opetushallinnollista johtajuutta kahteen alueeseen keskittyvänä. Johtaja asettaa strategisella visiollaan organisaatiolle etenemissuunnan. Lisäksi hänen on epäpakonomaisesti kyettävä tempaamaan organisaation muut toimijat mukaansa, asettamansa strategian suuntaan. Murphy on puolestaan pohtinut rehtorin toimenkuvan kehyksiä oppimisen ja opetuksen johtajana:

Oppimisen ja opetuksen johtajan toimenkuvan sisältöperiaatteet

Missio ja tavoitteet:	<ul style="list-style-type: none"> – Muotoilee koulun tarkoituksen, tehtävät ja tavoitteet sekä tiedottaa niistä.
Oppimisen ja opetuksen prosessit:	<ul style="list-style-type: none"> – Tuo esiin laatuopetuksen. – Tarkkailee ja evaluoi opetusta. – Jakaa ja huolehtii opetusajoista ja pitää niistä kiinni. – Koordinoi opetussuunnitelman laadinnan ja toteutuksen. – Tarkkailee ja seuraa opiskelijoiden oppimista.
Oppimisilmasto:	<ul style="list-style-type: none"> – Luo normeja ja myönteistä odotusta. – Pyrkii ylläpitämään oppilaitoksen näkyvyyttä yhteisön ulkopuolella. – Luo yllykkeitä ja kannustimia opettajille ja opiskelijoille. – Tuo esiin ammatillista kehitystä ja edistää sitä.

Tukea tarjoava toimintaympäristö:	<ul style="list-style-type: none"> – Luo turvallisen ja rauhallisen oppimisympäristön. – Tarjoaa opiskelijoille mahdollisuuden merkitykselliseen osallistumiseen. – Kehittää työntekijöiden yhteistyötä ja yhteenkuuluvaisuuden tunnetta. – Varmistaa ulkopuolisia voimavaroja tarjoavien yhteistyötahojen tavoitteet oppilaitoksen tavoitteita myötäileviksi. – Rakentaa oppilaitoksen ja kodin välisiä yhteydenpito- ja keskusteluväyliä.
--	--

Kuvio 6. Kehys rehtorin toimenkuvaksi (Murphy 1990, 169)

Vastaavasti myös Earley ja Fletcher-Campbell ovat pukeneet sanoiksi koululaitoksessa toimivan laitostohtajan työnkuvan:

Koululaitoksen laitostohtajan työnkuva

Nuorten koulutuksellisen oppimisen edistäjänä	<ul style="list-style-type: none"> – tarkastelee ja ottaa käyttöön eri ikäisille ja tasoisille nuorille parhaiten soveltuvat opetusmenetelmät, sis. opetusryhmien organisoimien ja tehtävään soveltuvan henkilökunnan rekrytoimien – neuvoo kollegoita sekä ryhtyy yhteistyöhön opetussuunnitelmien, metodien ja opetusvälineiden valinnan suhteen – kehittää oppilaitosta sekä järjestää täytöntöönpanon yleisten, valittujen periaatteiden mukaisesti – käsittelee häiriköivät opiskelijat sekä arvioi opettajien opetusmenetelmien soveltuvuuden.
Tiimin johtajana	<ul style="list-style-type: none"> – pitää oppilaitoksen toimijoita ajan tasalla kehityksen vaiheista – mahdollistaa opettajien vierailut kollegoiden pitämiin opetustilanteisiin sekä tarkastaa näiden opiskelijoiden harjoituskirjoihin yms. laatimien tehtävien laadun (benchmarking) – valvoo ja tarkastaa kollegoiden työtä, varmistuen siitä, että työskentelytavat ja työtulos vastaavat oppilaitoksen vaatimuksia – organisoii säännöllisiä laitoskohtaisia kokouksia muodollisin sisällöin ja päätetyin ajallisin kesto (kehityskeskustelut) – varmistaa että oppilaitoksen työtilat pidetään puhtaassa, asianmukaisessa kunnossa – neuvoo ja opastaa tarvittaessa opetushenkilöstön lisäksi ns. muuta henkilökuntaa.
Henkilökunnan kehittäjänä	<ul style="list-style-type: none"> – ottaa osaa oppilaitoksen henkilökunnan tapaamisiin – huolehtii jokaisen henkilökunnan jäsenen henkilökohtaisesta ja ammatillisesta kehittämisestä, etenkin opiskelijoista ja koeajalla olevista – rohkaisee niin oppilaitoksen sisällä kuin ulkopuolella tapahtuvaan palvelustuhtoon.
Voimavarojen suuntaajana	<ul style="list-style-type: none"> – jakaa välineitä, kirjoja, toimitiloja jne. oppilaitoksen käytössä olevista varoista – organisoii tehokkaan työtilojen käytön ja luo toimivan väline- ja varastokirjanpidon – luo mahdollisuudet käyttää ulkopuolisia voimavaroja, kuten yliopistoja, asiantuntijoita yms.

Kuvio 7. Koululaitoksessa toimivan laitostohtajan työnkuva (Earley & Fletcher-Campbell 1989, 39)

Myös Suomessa myötäillään edellä mainittuja näkemyksiä. Vaherva (1984) on määritellyt rehtorin velvollisuuksia, tehokkuutta sekä roolia seuraavanlaisesti:

Rehtorin velvollisuuksiin kuuluu

- luoda itselleen yleiskuva siitä, miten oppilaitosyhteisö toimii
- arvioida oppilaitosyhteisön toimivuutta
- päättää oppilaitosyhteisön kehittämislinjasta
- suunnitella toiminnan tavoitteita ja muotoja
- tehdä aloitteita oppilastyön kehittämiseksi
- asettaa vaatimuksia opettajille ja oppilaille
- koordinoida oppilastyössä ilmeneviä tehtäviä ja rooleja
- auttaa yhteisössä toimivia yksilöitä ja ryhmiä
- seurata omaa ja muiden toimintaa.

Tehokas rehtori

- tulkitsee oppilaitoksen tehtävän opettajille ja auttaa heitä määrittelemään oppilaille sopivat päämäärät ja tavoitteet
- asettaa korkeita odotuksia niin opettajille kuin opiskelijoillekin
- luo oppilaitokseen rauhallisen, oppimista edistävän ilmapiirin
- arvioi oppilaitostyön ja oppimisen edistymistä
- huolehtii opetusohjelman koordinoinnista
- tukee opettajia näiden työssä.

Rehtori on rooliltaan

- kaikkietävä työnjohtaja
- uskottu salaisuuksien pitäjä
- tiedon seula ja lajittelija
- tahdin määrittäjä ja rutinoija
- sovittelija ja erotuomari
- yhdysside ja välittäjä
- tulkitsija
- paperityöntekijä, kirjanpitäjä ja konttoristi
- kurinpitäjä
- syntipukki
- moraalinen auktoriteetti
- kasvatuksellinen johtaja.

Kuvio 8. Rehtorin velvollisuuksien, tehokkuuden ja roolien määrittelyä (Vaherva 1984, Jarnilan 1998, 38-39 mukaan)

Virallisempaa suuntaa rehtorin tehtävistä antaa puolestaan Suomen ammatillisten oppilaitosten liiton (1991) johtosääntömalliehdotelmaan kuvaus rehtorin ratkaisuvallasta:

Rehtori

- päättää oppilaitoksen työjärjestyksestä, opetusryhmien muodostamisesta ja opettajien työnjaosta
- ottaa opiskelijat oppilaitokseen
- määrää henkilöstön koulutukseen osallistumisesta
- myöntää luvan käyttää oppilaitoksen kiinteistöä tai irtaimistoa muuhun kuin oppilaitoksen tarpeisiin
- päättää oppilaitoksen osastojen välisestä työnjaosta ja työvoiman käytöstä
- valitsee pääosin oppilaitoksen henkilöstöä
- hyväksyy muiden kuin itsensä osalta oppilaitoksen henkilöstön toimenkuvat
- päättää muiden kuin itsensä osalta henkilöstön virkavapauksista ja työlomista
- päättää osittain määrärahojen käytöstä.

Kuvio 9. Ehdotelma rehtorin ratkaisuvallaksi (Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto 1991)

Verrattaessa tässä edellä erilaisista tutkimuskokonaisuuksista syntyneitä hahmotteluja rehtorin kaltaisen esimiehen toimenkuvasta, voimme todeta löydettävän suhteellisen laajaa

konsensusnäkemystä sen suhteen mitä toimenkuvaan yleisesti voidaan katsoa sisällytettävän. Laajaan tutkimukseen pohjautuen kuitenkin Laaksonen (2008, 17) toteaa, että ”esimies on opettajien edusmies ja edustaja, mutta pr-tehtävät eivät opettajien mielestä kuulu rehtorille. Koulun edustaminen ja yhteydenpito kouluvirastoon ja vanhempiin ei myöskään ole rehtorin päällimmäisiä tehtäviä. Samaa mieltä opettajien kanssa ovat rehtorit itse. Joka kymmenes heistä kokee kuitenkin olevansa koulun taloudesta vastaava työnantajan edustaja”.

Itseohjautuvuus haasteena. Itseohjautuvuus kumpuaa itsetietoisuudesta. Johtajat jotka henkisen paineen alaisena kykenevät säilyttämään toiminnassaan positiivisen ja energisen vireen, säteilevät ympärilleen myös kanssaihmiin tarttuvaa, positiivista tunnelatausta. Hallitessaan tunteitaan ja impulssejaan johtaja luo luottamusta, reiluutta ja mukavuutta huokuvan työympäristön. Lisäksi tunteiden hallinta tuo ulkoapäin katsottaessa vakuuttavuutta ja uskottavuutta esim. muutoksia johdettaessa. Esimiehen vakuuttava esiintyminen kasvattaa merkittävästi todennäköisyyttä jossa alaisten tuki onnistuneesti kyetään saamaan valittujen toimintatapojen tueksi. (Goleman ym. 2002, 47; Adair 1990, 160-161.)

Johtajan itseohjautuvuus mahdollistaa myös toimien läpinäkyvyyttä, jonka voidaan katsoa koituvan hyödyksi koko organisaatiolle. Johtajan läpinäkyvyydellä tarkoitetaan aitoa, kanssaihmisille välittyvää, avointa, tunteistaan, uskomuksistaan ja teoistaan kertovaa esimiestä, joka täten vahvistaa yhteisön yhteenkuuluvuutta siten, että hän luo vaikutelman luotettavuudesta. (Goleman ym. 2002, 47.)

Caldwell ja Spinks (1992, 85-88) ovat luoneet ohjenuoria ja strategioita niille johtajille joille tarjoutuu mahdollisuus erinomaisuuden kulttuurin luomiseen ja ylläpitämiseen itseohjautuvassa oppilaitoksessa. Tämän mukaan koulujohtajien tulisi voida kuvailla ja analysoida koulunsa kulttuuria. Heidän tulisi varmistaa että piileviä arvoja ja uskomuksia voitaisiin yhtenevällä lailla peilata näkyvään ja tunnustettuun koulukulttuuriin. Johtajan tulisi yhteistyössä muiden kouluyhteisössä toimivien tahojen kanssa pystyä määrittelemään laadullisen koulutuksen tavoitteelliset pyrkimykset sekä erinomaisuuden kohteet. Erinomaisuuden mahdollinen ristiriita vallitsevaan kulttuuriin tulisi ratkaista. Mahdollisen koulukulttuurin muutokselle on kuitenkin syytä varata runsaasti aikaa, varsinkin jos

kouluyhteisö on koulutuksellisilta lähtökohdiltaan, eli olettamuksiltaan, arvoiltaan ja uskomuksiltaan hajanainen tai silloin kun johtajan, henkilökunnan, opiskelijoiden, vanhempien ja muiden yhteisön jäsenten suhteet eivät ole vahvat, ts. sosiaalinen pääoma on heikko.

Koulujohtajan tulisi ymmärtää se kokonaisuus jossa koulun kulttuuria viime kädessä ohjaavat ne samat voimat jotka ohjaavat koko yhteiskuntaa. Tällöin on syytä huomata se, että itseohjautuvan koulun on hyväksyttävä, omaksuttava ja ylläpidettävä keinot ja halu jatkuvan muutoksen hallintaan. Erityistä huomiota tulisikin täten johtajan puolelta kiinnittää teknisiin, inhimillisiin ja opetuksellisiin näkökohtiin. Tämä sisältää mm. kaikille opiskelijoille soveltuvien opetussuunnitelmien laadinnan sekä niiden keston ja koordinoinnin suunnittelun. Lisäksi kaikkien osallisten osallistumismahdollisuus päätöksentekoon tulisi mahdollistaa. Edelleen, luottamukseen perustuvan ja toimivan yhteisön kannalta olisi huolehdittava siitä, että tehtäviä ja vastuuta hajautetaan.

Johtohahmoille on ominaista havaita, tulkita ja käyttää hyväksi yhteisölle merkittäviä symboleja. Symboleja ovat kulttuuriset julistukset ja erityisesti rituaaleihin, seremonioihin, kertomuksiin, sankareihin, artefakteihin sekä muistoihin liittyvät sellaiset. Vaikka yksittäiset sanat eivät sinänsä välttämättä oleellisesti vaikuta opetuksellisiin tavoitteisiin, ne kuitenkin epäsuoranaaisesti vaikuttavat. Esimerkiksi johtajan yhteisölleen suunnattujen puheiden sanasisältö viestittää yhteisön arvoista. Samaten arvot on luettavissa siitä, mihin yhteisön tilaisuuksiin johtaja valitsee osallistua. Edelleen, oppilaitoksessa vierailevien arvokäsitykseen vaikuttaa suoraan heidän silmillään näkemä ja korvillaan kuulema.

4.2 Koulutuksen johtamisen erityisongelmat

Verrattaessa koulutukseen liittyvän hallinnon alaa joihinkin muihin hallinnollisiin kokonaisuuksiin, kuten terveydenhoitolaitoksiin, poliisiin, teollisuuteen ja kaupan alaan, voidaan todeta tältä puuttuvan erityistavoitteet. Koulutusalalla ei aina tiedetä mihin ollaan menossa tai mitä ollaan saavuttamassa, puhumattakaan siitä että voitaisiin olla yhtä mieltä siitä mikä on toiminnan pääasiallinen tarkoitus ja tavoite. Lisäksi koulutukseen käytettävä ”raaka-aine” on epämääräistä, sen ollessa ihminen itsessään. Täten opetushallinnon erityisongelmat liittyvät lähinnä tavoitteiden ja lopputulosten hahmottamiseen, tähän käytettävien keinojen osoittamiseen sekä evaluoinnin mittareiden löytämiseen. Tästä

johtuen toimivalta opetusalan hallinnolta vaaditaan etenkin korkeata moraalikäsitystä siitä, miten ”oikeat” päätökset tulisi aikaansaada. Moraalikäsityksen tärkeys korostuu siinä, että johtaja toiminnallaan suunnittelee ja luo rooleja sekä itselleen että muille, sovittaa yhteen organisaatiossa toimivien yksilöiden mielipiteitä tietyn linjan mukaiseksi, päättää suureksi osaksi organisaation viestittämistä arvoista sekä toivon mukaan toimii organisaation meta-arvojen mukaan. (Hodgkinson 1991, 62-63, 128.)

Rehtorin työnkuva on useimmiten sekava. Esimiehen ajallisia ja taidollisia resursseja käytetään harvoin pelkästään johtajalta tavanomaisesti odotettaviin tehtäviin. Itse asiassa hyvinkin suuri osa rehtorin työajasta voi kulua pääosin opettajan roolissa. Marland (1981, 2) hahmottaa opetustoimen keskijohdon (rehtorin) tehtäviin kuuluvan osastotiimien kokoamisen; opettajien tapaamisten järjestämisen; opettajien täydennyskoulutuksen sekä urakehityksen vaalimista ja tukemista; oppilaitoksen etujen ajamista; opettajien työn jäljen tarkkailua; oppilastutoreiden ja -opettajien koulutukseen osallistumista; koulun yhtenäis-lukujärjestyksen suunnittelua sekä osaston lukujärjestyssuunnittelun johtamista; oppilaiden työn jäljen valvomista; talouden, fyysisten voimavarojen sekä opetusmenetelmien hoitoa ja hallintaa, sekä; oppilaitoksen kokonaisjohtajuuteen osallistumista. Tähän on oleellisena liitettävä myös vastuu työjärjestyksen suunnittelusta sekä sen toteutuksen johtamisesta. Pienen organisaation esimiehen osaksi jää myös usein taipua markkinoinnin ammattilaiseksi.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Tutkimusjoukkion valinta

Tutkimuksen perusjoukko muodostuu koko Suomen alueella toimivien, valtionavun ja kunnan tuen piirissä olevien musiikkioppilaitosten rehtoreista sekä apulaisrehtoreista. Jokaista musiikkioppilaitosta kohden toimii oppilaitoksesta vastaavana esimiehenä vähintään yksi rehtori tai muulla nimikkeellä toimiva, vastaavan tehtävänkuvan omaava henkilö. Monessa, varsinkin henkilöstöltään ja opiskelijamäärältään kookkaammassa oppilaitoksessa toimii lisäksi myös yksi tai useampi apulaisrehtori tai muulla nimikkeellä toimiva, vastaavan tehtävänkuvan omaava henkilö.

Tutkimukseen sisällytettävien musiikkioppilaitosten oli täytettävä tietyt soveltuvuus-kriteerit. Kriteereiden mukaan lomakekyselyjä lähetettiin kaikille Suomen musiikkioppilaitosten esimiehille jotka toimivat rehtorina, apulaisrehtorina tai näitä tehtäviä eri nimikkeellä hoitaen. Lisäksi ehtona oli, että musiikkioppilaitos on viimeistään tutkimuksen suorittamisen ajankohtaan noussut valtionavun ja kunnan tuen piiriin, eli omaa todistuksenkirjoitusoikeudet toimiessaan Opetushallituksen määrittelemien, kansallisesti laadittujen opetussuunnitelmien alaisuudessa. Musiikkioppilaitoksilla tarkoitetaan tässä musiikkikouluja ja -opistoja sekä konservatorioita.

5.2 Aineiston keruu, työstäminen ja analyysi

Tutkimus toteutettiin lomakekyselynä, sähköpostin välityksellä vastaajille toimitetun, sähköisen E-lomakkeen muodossa. E-lomake on tutkijan omien tarpeiden mukaan laadittavissa oleva, sähköinen kyselylomake joka lähetetään vastaajalle osana hänen vastaanottamaansa sähköpostiviestiä. Osana sähköpostin leipätekstiä järjestelmä tarjoaa vastaajalle linkin internetissä täytettävään lomakekyselyyn. Vastaanotetun sähköpostin leipätekstiosioon järjestelmä myös luo jokaiselle vastaajalle oman, henkilökohtaisen ja sattumanvaraisen salasanan jolla he henkilökohtaisesti pääsevät linkin kautta kirjautumaan omalle kyselylomakkeelleen. Täten ei edes tutkija kykene kyselyä suorittaessaan yhdistämään vastaajaa tietyn lomakekyselyn vastaustuloksiin. Tällaisen järjestelmän edut ovat siinä, että tutkijan objektiivisuus ja uskottavuus vastaajia kohtaan säilyy. Vastaajien on mahdollista täydellisesti luottaa siihen, että heidän vastauksiaan käsitellään siten, että

heidän oikeutensa vastata nimettömästi turvataan ja että vastauksiin suhtaudutaan puolueettomasti.

E-lomaketta käyttäessään tutkija saa omaan järjestelmäänsä tiedot siitä, ketkä vastaajat ovat tarkistushetkellä tallentaneet, eli palauttaneet lomakkeensa järjestelmään sekä siitä, koska tallennus on suoritettu. Tämän perusteella tutkijan on mahdollista tarkkailla kyselyn palauttaneiden vastaajien lukumäärää ja tarpeen tullen sähköpostitse lähettää toistaiseksi kyselyn palauttamatta jättäneille vastaajille asiaa koskevan muistutuskirjeen.

Lomakekysely lähetettiin jokaiseen Suomen musiikkioppilaitosliiton tiedossa olevaan, valtionapua nauttivaan musiikkioppilaitokseen. Näitä oppilaitoksia oli lomakekyselyn lähettämishetkellä kaiken kaikkiaan 11 konservatoriota sekä 78 musiikkiopistoa, eli yhteensä 89 musiikkioppilaitosta. Yksittäisessä oppilaitoksessa toimii rehtori sekä mahdollisesti yksi tai useampi apulaisrehtori. Lomakekysely lähetettiin jokaisen musiikkioppilaitoksen rehtorille tai vastaavan tehtävänkuvan omaavalle sekä jokaiselle apulaisrehtorille tai vastaavan tehtävänkuvan omaavalle. Oikeanlaisten vastaanottajien löytäminen ja valitseminen vaati silloin tällöin syvää harkintaa, koska rehtorien ja apulaisrehtorien toimintoja hoitavien esimiesten tittelit osoittautuivat nyky-Suomessa suhteellisen monenkirjaviksi, mm. kunta-yhtymistä johtuen, yhtiöittämisistä sekä yhteisten toimintojen järjestämisestä jonkin suuremman hallintokokonaisuuden alle. Perinteisten, rehtori- ja apulaisrehtori-nimikkeiden lisäksi käytössä oli mm. toimitusjohtaja-nimikettä sekä erilaisin etuliittein koristeltua päällikkö- ja johtaja-nimikettä.

Kaikkiaan 151 esimiestä täytti edellä esitellyt, kyselyyn valikoitumisen kriteerit. Kysely toteutettiin vuonna 2013, kesäkuun alkupuolelta syyskuun loppupuolelle ulottuvana ajanjaksona. Tutkimuksen yhteydessä suoritettiin neljä kyselykierrosta siten, että ensimmäisen, kesäkuun alkupuolella suoritettun kierroksen päätyttyä kyselylomakkeet lähetettiin heti uudelleen niille esimiehille jotka eivät E-lomake-järjestelmän mukaan olleet vielä kyselyyn vastanneet. Oppilaitosten lomakauden päättymisen jälkeen kyselyyn vastaamattomille lähetettiin muistutukset vielä elokuun alku- ja loppupuolella. Vastauksia saatiin yhteensä 89 kappaletta. Täten otoskoko oli 89 ja vastausprosentti 59. Käytetty kyselylomake löytyy tämän tutkimuksen liitteenä (Liite 1).

E-lomakkeella toteutetussa lomakekyselyssä annettiin vastaajille mahdollisuus siirtyä eteenpäin, seuraaviin kysymyksiin sekä palauttamaan vastattu kysely siitä huolimatta ettei kaikkiin kysymyksiin oltaisi vastattu. Tutkija valitsi tämän periaatteen jotta ei vähemmän motivoitunut tai joitakin kysymyksenasetteluja ymmärtämätön tai joihinkin kysymyksiin vastaushaluton vastaaja jättäisi kyselyä kesken ja palauttamatta. Oletus oli, että tällä menettelyllä vastausprosentti nousisi ja täten myös yksittäisten kysymysten vastausmäärät kohentuisivat. Leveämpi otanta myös antaisi luotettavamman tutkimustuloksen. Tämän takia tämän tutkimuksen analyyttisessä osuudessa asetettujen tutkimuskysymysten kohdalla kysymyskohtaiset vastaajamäärät (N) voivat vaihdella kysymyksittäin. Kaiken kaikkiaan pitkään kyselyyn kuitenkin vastattiin erittäin tunnollisesti, eikä vastaamatta jättäviä esimiehiä yleensä ole juuri paria enempää kysymystä kohden. Poikkeuksen tekee avoimet kysymyksenasettelut, joissa vastausmäärä on joidenkin kysymysten kohdalla voinut pudota karkeasti pyöristettynä vain noin 70 vastaajaan. Tätäkin voidaan siitä huolimatta pitää suhteellisen hyvänä tuloksena, kyselyyn vastanneiden kokonaismäärän huomioon ottaen (89 esimestä).

Tilastolliset analyysit tehtiin SPSS21-tilasto-ohjelmaa hyväksikäyttäen. Avoimet kysymykset analysoitiin kvalitatiivisesti, jonka jälkeen ne luokiteltiin ja ajettiin kvantitatiivisesti.

Aineiston luokittelua oli tarvetta suorittaa lähinnä avointen lomakekysymysten kautta saatujen vastausten suhteen. Avointen kysymysten kohdalla luokittelu suoritettiin siten, että sisällöiltään samoja asioita esille ottavat vastaukset kerättiin yhteen ja luokka nimettiin parhaiten vastausten sisältöä kuvaavalla tavalla. Täten luokat saivat omat frekvenssinsä.

Tutkimukseen sisältyvän lomakekyselyn kysymyksistä kuitenkin suurin osa oli esivalmistettuja monivalintakysymyksiä, joissa vastaukset jo kyselytilanteessa saivat sisältönsä mukaisen luokituksen. Osassa näitä monivalintakysymyksiä käytettiin kuitenkin yhtenä vastausvaihtoehtona ja luokkana ”muuta, mitä?” -tyyppistä lähestymistapaa, vaihtoehtona sille, ettei valmiiksi annetuista vastausvaihtoehdoista löytyisi vastaajan omaa mielipidettä kuvaavaa vastausvaihtoehtoa. Täten vastaajalle tarjottiin mahdollisuus, avointa vastausmuotoa hyödyntäen, kirjoittaa auki aitoja tuntemuksiaan kysytyn suhteen.

”Muuta, mitä?” -kysymysten vastaukset analysoitiin kvalitatiivisesti, luokiteltiin ja nimettiin luokkaa kuvaavasti sisällön perusteella ”muuta, mitä?” -luokan sisälle, omiksi kvantitatiivisiksi alaluokiksi.

5.3 Reliabiliteetti, validiteetti ja etiikka

Hyvän reliabiliteetin varmistamiseksi on huolehdittava siitä, että tutkimus ja mittaustapa suoritetaan luotettavalla tavalla. Reliabiliteettia voidaan täten pitää sitä mittaavana ilmiönä, miten hyvin tietty tutkimus kykenee vastustamaan kaikenlaisia satunnaisia vaikutteita (Patel & Davidson 1991; Wallén 1993). Siksi tutkimuksen suorittamiseksi tarvitaan Trostin (1997) mukaan mm. tarpeeksi suuri vastaajamäärä, otos, jotta ei sattuma saisi liiaksi valtaa.

Kvale (1997) sekä Bell (2000) katsovat reliabiliteetin muodostavan eritoten luotettavuutta kuvaavan mittarin. Kysymys, joka antaa tietynlaisen vastauksen tietynlaisessa tilanteessa, mutta toisenlaisen vastauksen toisenlaisessa tilanteessa, ei ole luotettava. Reliabiliteetti kertoo siitä, miten hyvin mittari mittaa mitattavaa, huolimatta siitä, mitä se mittaa (Kirk & Miller 1987). Reliabiliteetti on siis toisin sanoen ”mitta siitä, missä laajuudessa tietty mittari tai menettelytapa antaa saman tuloksen eri tilanteissa, mutta muutoin samojen olosuhteiden vallitessa” (Bell 2000).

Validiteetti on Bellin (2000) mukaan käsitteenä erittäin monimutkainen. Kysymys voi antaa samanlaisia vastauksia erilaisissa tilanteissa, mutta siitä huolimatta se ei mittaa sitä, jota sen oli tarkoitus mitata. Täten korkea reliabiliteetti ei välttämättä tarkoita korkeata validiteettia. Siten validiteettia voi olla suhteellisen vaikeata mitata tutkimuksen suhteen.

Patel ja Davidson (1991) sekä Trost (1997) esittävät validiteetin kuvailevan tutkimuksessa sitä, miten valittu mittari mittaa sitä, jota tutkija on mittarilla katsonut mitattavan. Eklund-Myrskogin (1996) mukaan validiteettia voidaan pitää mittana siitä, miten varmasti tutkija onnistuu kuvailemaan ongelmaansa tiettyä mittaria käyttäen, ilman että se mittaa jotakin toista, lähellä olevaa ilmiötä.

Lomakekyselyssä tutkija ja vastaaja eivät voi välittömästi havainnoida toisiaan, eikä heillä näin ollen ole mahdollista tehdä päätelmiä toisen reaktioista, aatteista tai ajatuksista

ruumiinkielen ja käyttäytymisen perusteella. Lomakekyselyssä ei ole myöskään mahdollista esittää kasvokkain erinäisiä kysymyksiä epäselviksi jääneistä asioista. Lomakekyselyssä vastaajan mahdollisuudet ovat rajalliset sen suhteen, miten voida viestittää tutkijalle siitä, ettei tutkija ole ymmärtänyt kysyä jotakin vastaajan mielestä olennaista. Mahdollisuudet rajoittuvat lähinnä avovastauksiin.

Kielelliset käsitteet luovat pohjan käsitykselle todellisuudesta. Käsitteet eivät ole niinkään todellisuuden kuvia, vaan pikemminkin havainnoitavissa olevaan todellisuuteen nähden suhteellisen itsenäisiä pelkistyskäsitteitä. Lomakekyselyssä tutkija laatii käsitteistön, johon liittyvistä merkityksistä hänellä on oma tulkintansa. Vastaaja on pitkälti sidoksissa tutkijan käyttämään aineistoon ja jäsennyksiin. Vastaaja tulkitsee kyselylomakkeella käytetyt, todennäköisesti joskus moniselitteiset kielen käsitteet omalla tavallaan, ilman mahdollisuutta kysyä tutkijalta, mitä tämä niillä tarkoittaa. Tutkijalla ei puolestaan ole mahdollisuutta selvittää sitä, mihin vastaaja oikeasti on vastannut, koska tutkijan tulkinta esimerkiksi jonkin käsitteen sisällöstä saattaa tahtomatta erota vastaajan käsityksestä. Tutkija siis tulkitsee kerättyä kyselyaineistoa omien tietoisten ja tiedostamattomien taustaoletustensa puitteissa.

Lomakekyselyn tulosten analyysi ja tulkinta perustuvat luottamukselle sellaisen, ainakin suhteellisessa mielessä keskinäisesti jaetun objektiivisen todellisuuden olemassaolosta, jossa merkitysten välittäminen ja ymmärrettäväksi tekeminen on ainakin tiettyyn rajaan saakka mahdollista. Toisaalta kaikki tutkimus ja laajemmin kaikki sosiaalinen vuorovaikutus perustuvat viime kädessä tällaiselle luottamukselle. Toisen ihmisen tajuntaan ei ole mahdollista ujuttautua tarkistamaan mitä hän sisimmässään jollakin tarkoittaa. Tutkija joutuu pitkälti luottamaan siihen, että vastaajat ovat sellaisia kuin ovat vastauksissaan ilmoittaneet ja että he muutenkin vastaavat rehellisesti ja parhaan ymmärryksensä mukaan. Itse asiassa tutkijalla ei ole lomakekyselyä käyttäessään varmaa tietoutta edes siitä, kuka kyselyyn tosiasiasa vastasi. Vastaajien tulee taas luottaa siihen, että heidän vastauksiaan käsitellään siten, että heidän oikeutensa vastata nimettömästi turvataan ja että vastaukset otetaan vakavasti ja niihin suhtaudutaan asiallisesti.

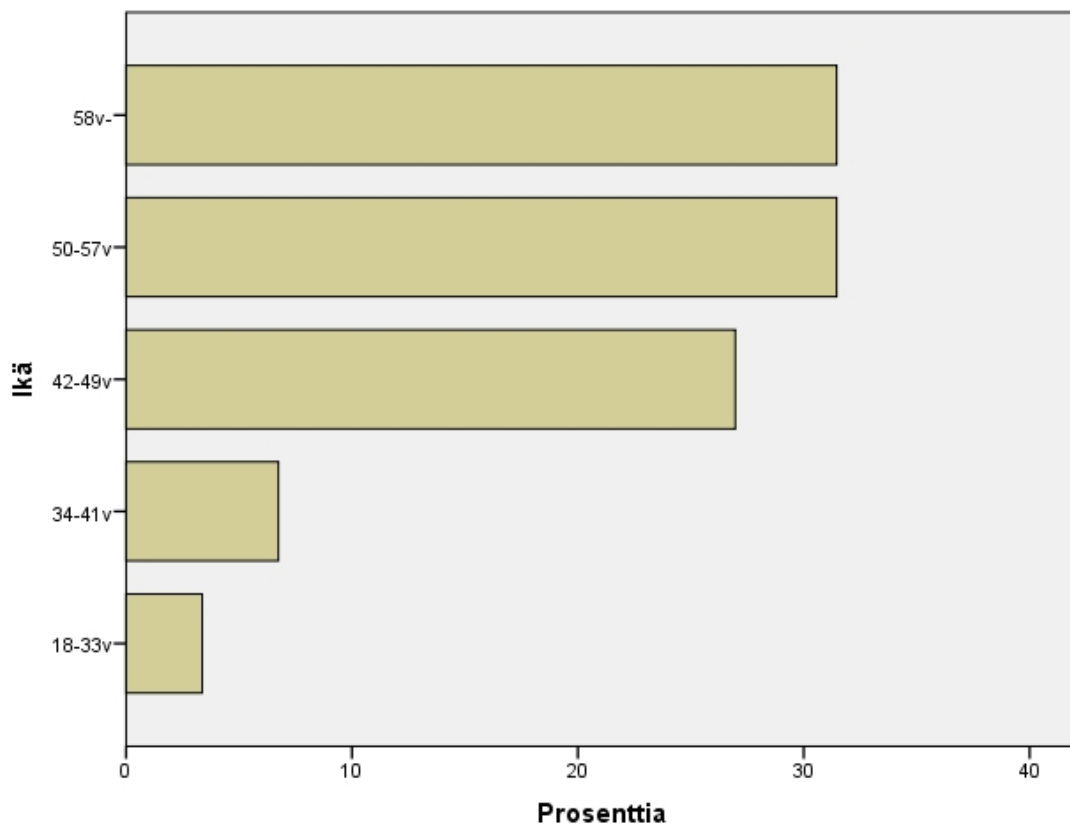
6 Tutkimustulokset ja analyysi

6.1 Perustiedot

6.1.1 Ikä

Ikä oli kysyttäessä valmiiksi vastaajia varten luokiteltu viiteen ikäluokkaan (Kuvio 10). Suurin osa vastaajista sijoittui ikäluokkiin ”50-57 vuotta” (31,5%) ja ”58 vuotta ja enemmän” (31,5%). Seuraavaksi suurin ikäryhmä on ”42-49 vuotta” (27,0%). Nuorempia musiikkioppilaitosten esimiehiä on työssä huomattavasti vähemmän. Ikäluokassa ”34-41 vuotta” toimii vain 6,7% vastaajista ja luokassa ”18-33 vuotta” oli vastaajia vaatimattomat 3,4%.

Vastaajien ikäjakauma vaikuttaa kovin järkeenkäyvältä. Onhan luonnollista, että korkeampiin luottamustehtäviin nousee ajan myötä, varsinkin ns. asiantuntija-organisaatioissa, joissa johtajien uskottavuus voidaan kyseenalaistaa jos työuraa sekä ihmisikää tarkasteltaessa ei työ- ja elämäkokemusta sekä osaltaan sen mukanaan tuomaa, käytäntöön sovellettavaa tieto-taitoa merkittävästi löydy. Tätä taustaa vasten on kuitenkin todettava olleen yllätys, että 34-41 -vuotiaiden ryhmässä esimiesedustus jäi ainoastaan 6,7 prosenttiin. Tässä ikäluokassa olisi voinut kuvitella useamman rehtorin, apulaisrehtorin tai eri tittelillä vastaavan toimenkuvan omaavan johtajan luovan esimiesuraansa. On lisäksi huomattava, että urakehityksen suhteen on useassa tapauksessa luonnollista nousta rehtoriksi jonkin apulaisrehtorina vietetyn vuoden jälkeen. Täten on erityisen silmiinpistävää, että 34-41 -vuotiaiden ryhmä jää näin pieneksi vaikka tutkimukseen vastanneista 89 esimiehestä sentään 14 henkilöä toimivat apulaisrehtoria kuvaavissa tehtävissä, muiden 75 henkilön toimiessa rehtorin tehtäviä kuvaavissa tehtävissä.



Kuvio 10. Vastaajien ikäjakauma (N=89)

6.1.2 Koulutus

Vastaajilta kysyttiin korkeimman asteista tutkintoa, ensimmäistä rehtorin, apulaisrehtorin tai vastaavan toimenkuvan omaavan johtajan eri nimikkeistä virkaa tai tointa vastaanotettaessa (Taulukko 1). Lisäksi kysyttiin tutkintoon liittyvää opintoalaa. Korkeimman asteisen, ensimmäistä rehtorin virkaa tai tointa edeltävän tutkinnon suhteen (N=89) jakauma muodostui siten, että opistoasteen oli läpikäynyt kahdeksan esimiestä (9,0%), alemman korkeakoulun ja ammatillisen korkea-asteen 15 henkilöä (16,9%), ylemmän korkeakouluasteen merkittävästi 65 henkilöä (73,0%) sekä tutkijakoulutusasteen ainoastaan yksi henkilö (1,1%).

Korkein, rehtorin tai apulaisrehtorin ensimmäistä virkaa tai tointa vastaanotettaessa omattava tutkinnon aste ristiintaulukoitiin tuon suoritettun tutkinnon opintoalan kanssa (Taulukko 1). Tutkintoasteella oli tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys opintoalaan²⁸.

Kahdeksasta opistoasteen tutkinnosta (9,0% kaikista asteista) ehdoton valtaosa oli suoritettu musiikin alalta (87,5%). Loput olivat suorittaneet tutkintonsa yleissivistävänä (12,5%).

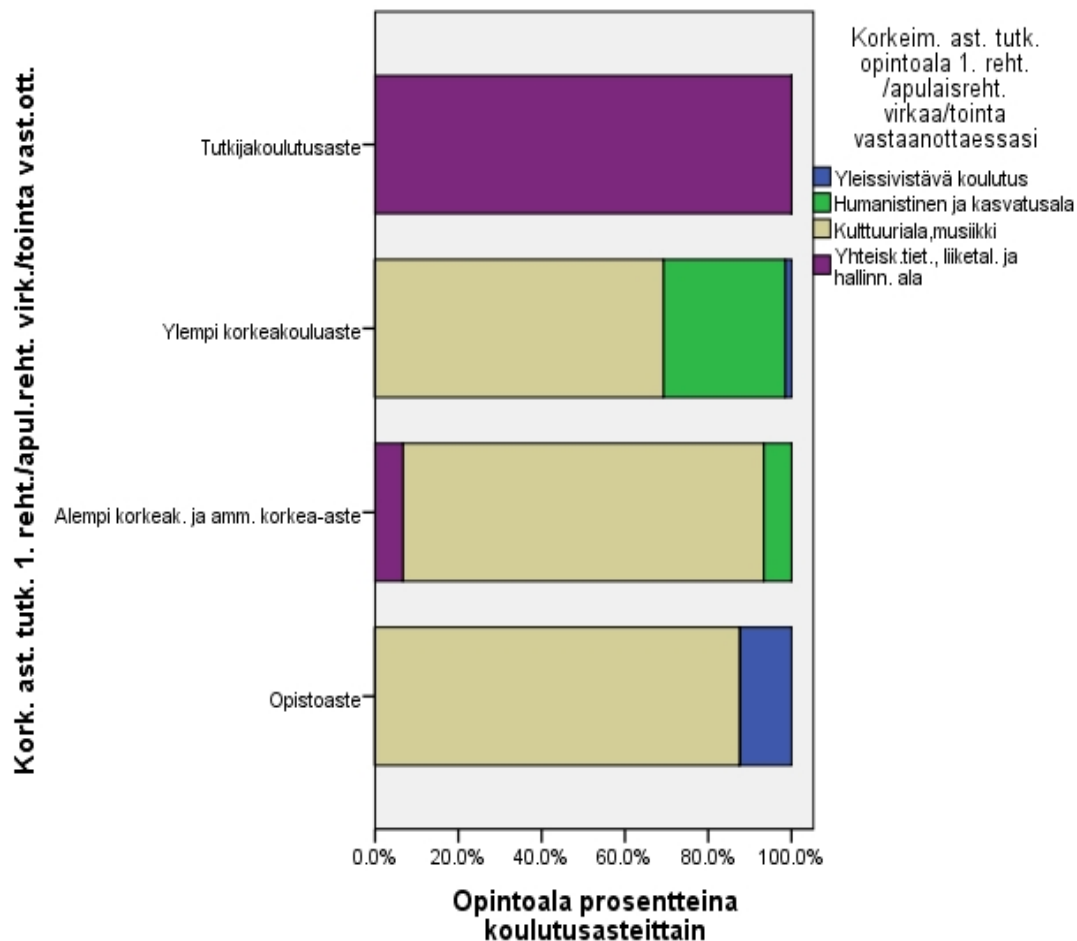
Alemman korkeakoulun tai ammatillisen korkea-asteen läpikäyneen, 15 vastaajan (16,9% kaikista asteista) suosituimmaksi opiskelualaksi oli muodostunut musiikki (86,7%). Vastaavasti humanistisen ja kasvatustieteiden edustajia oli 6,7% ja yhteiskuntatieteiden, liiketalouden sekä hallinnon alalta valmistuneita oli 6,7%.

Ylemmän korkeakouluasteen läpikäyneen, 65 vastaajan (73,0% kaikista asteista) kohdalla juuri yllä esitelty jakauma pääpiirteittäin toistuu tuon kaikkein suosituimman opintoalan suhteen. Ylemmän korkeakouluasteen läpikäyneiden osalta oli musiikkialalta valmistunut 69,2% vastaajista, kun taas humanistiselta ja kasvatustieteiden alalta oli vastaavasti valmistunut 29,2%. Yksi vastaaja (1,5%) oli myös valmistunut yleissivistävältä opintoalalta.

Merkille pantava ero alemman korkeakoulun ja ammatillisen korkea-asteen opintoaloille suuntautumisen suhteen on se, että ylemmältä korkea-asteelta ei yhdessäkään tapauksessa valmistuttu yhteiskuntatieteellisiltä, liiketalouden tai hallinnon aloilta. Valittujen opintoalojen keskinäisistä voimasuhteista saatu, selvä kuvaus musiikkialan sekä humanistisen ja kasvatustieteiden dominoivasta asemasta on mahdollisesti aikaansaanut tietynlaista, musiikkioppilaitosten johtamistyylien muotoutumista, musiikkioppilaitokset jokseenkin yhdistävällä tavalla.

Tutkijakoulutusasteelta oli valmistunut ainoastaan yksi rehtori (1,1%). Tämä valmistui joltakin yhteiskuntatieteelliseltä, liiketaloudelliselta tai hallinnon alalta.

²⁸ Tässä tutkimuksessa käytettiin seuraavia tilastollisia merkitsevyystasojia: *Tilastollisesti erittäin merkitsevä* $p \leq 0,001$ ja *tilastollisesti merkitsevä* $0,001 < p \leq 0,05$. Mainita voidaan myös *tilastollisesti suuntaa antavia* yhteyksiä, jolloin $0,05 < p \leq 0,10$.



Kuvio 11. Vastaajan opintoala korkeimman koulutuksen mukaan, ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin virkaa tai tointa vastaanotettaessa (N=89)

Vastaajilta kysyttiin seuraavaksi viimeisimmäksi suoritettua, korkeimman asteista tutkintoastetta (Taulukko 1) sekä sen opintoalaa. Korkeimman asteista tutkintoa kysyttäessä jakauma muodostui siten, että opistoasteen oli läpikäynyt kuusi esimiestä (6,7%), alemman korkeakoulun ja ammatillisen korkea-asteen 13 henkilöä (14,6%), ylemmän korkeakouluasteen merkitsevästi 64 henkilöä (71,9%) sekä tutkijakoulutusasteen kuusi henkilöä (6,7%).

Verrattaessa tuloksia yllä esiteltyyn, korkeimman asteiseen, ensimmäisen opetus-hallinnollisen rehtorin tai apulaisrehtorin viran tai toimen vastaanottamisen aikoihin vallinneeseen koulutustasoon, voidaan todeta että myöhemmin suoritettuna, korkeimman sekä viimeisimmän tutkinnon aikaan ylemmän korkea-asteen suorittaneita vastaajia on kappalemääräisesti ja suhteellisestikin aika lailla saman verran. Tämä on järkeenkäypää, koska ylemmän korkea-asteen tutkinto sisältyy rehtorin ja apulaisrehtorin tehtävien

muodollisiin kelpoisuusehtoihin. Huomionarvoista on kuitenkin se, että muutoin koulutustaso on ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin työtä vastaanotettaessa ollut järkeen käyvästi myöhempää loppukoulutusta alempi. Esimiesuran alkuvaiheessa tutkijakoulutuksen olikin suorittanut ainoastaan yksi esimies, kun heitä myöhemmin oli peräti kuusi kappaletta.

Taulukko 1. Koulutusjakaumallinen vertailu koulutustasosta ja suuntautumisesta ensimmäisen opetushallinnollisen esimiestehtävän vastaanottoaikoihin sekä korkeimman, viimeisimmän koulutuksen kesken

Vastaajan opintoala korkeimman koulutuksen mukaan, ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin virkaa/tointa vastaanotettaessa					
(N=89)	Yleissivistävä Koulutus	Humanistinen ja kasvatusala	Kulttuuriala, musiikki	Yhteiskuntatiet., liiketaloudellinen ja hallinnollinen	YHT.
KOULUTUSASTE					
Opistoaste.	1 vastaaja 12,5%	0 0,0%	7 87,5%	0 0,0%	8 100,0%
Alempi korkeakoulu ja ammatillinen korkea-aste.	0 0,0%	1 6,7%	13 86,7%	1 6,7%	15 100,0%
Ylempi korkeakouluaste.	1 1,5%	19 29,2%	45 69,2%	0 0,0%	65 100,0%
Tutkijakoulutusaste.	0 0,0%	0 0,0%	0 0,0%	1 100,0%	1 100,0%
Vastaajan opintoala viimeisimmän, korkeimman koulutuksen mukaan					
(N=89)	Yleissivistävä Koulutus	Humanistinen ja Kasvatusala	Kulttuuriala, Musiikki	Yhteiskuntatiet., liiketaloudellinen ja hallinnollinen	YHT.
KOULUTUSASTE					
Opistoaste.	1 vastaaja 16,7%	0 0,0%	5 83,3%	0 0,0%	6 100,0%
Alempi korkeakoulu ja ammatillinen korkea-aste.	0 0,0%	2 15,4%	10 76,9%	1 7,7%	13 100,0%
Ylempi korkeakouluaste.	4 6,3%	14 21,9%	46 71,9%	0 0,0%	64 100,0%
Tutkijakoulutusaste.	1 16,7%	3 50,0%	1 16,7%	1 16,7%	6 100,0%

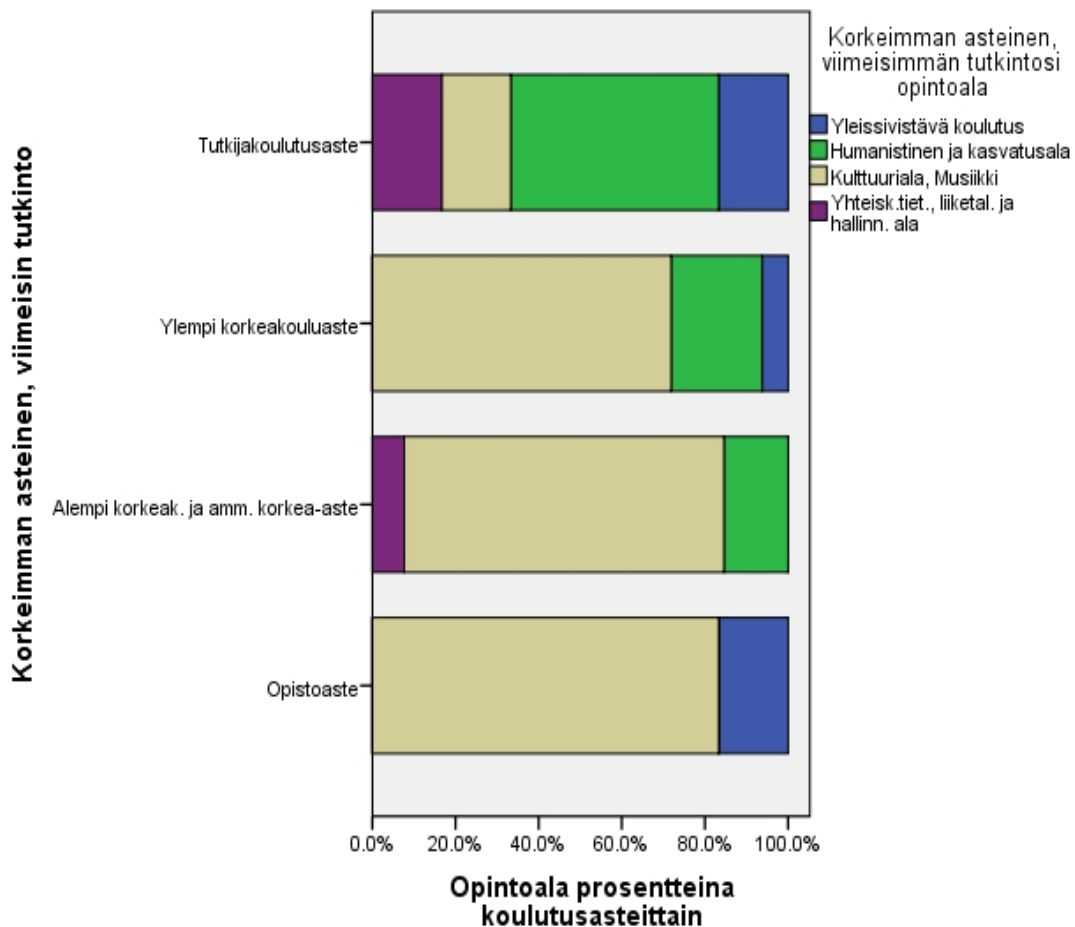
Viimeisin, korkein tutkintoaste ristiintaulukoitiin tuon suoritettun tutkinnon tutkintoalan kanssa (Taulukko 1). Tutkintoasteella oli tilastollisesti merkitsevä yhteys opintoalaan. Kuudesta (6,7%) opistoasteen tutkinnosta valtaosa oli suoritettu musiikin alalta (83,3%). Loput esimiehet olivat suorittaneet tutkintonsa yleissivistävänä (16,7%). Ajan myötä suoritettujen, viimeisimpien ja korkeimpien koulutusten kohdalla olivat siis opistoasteen sisällöt suhteellisesti siirtyneet hieman musiikin alalta yleissivistävien opintojen suuntaan. Suunta näyttää siis olleen se, että ne jotka eivät ole ajan myötä hakenneet itselleen muodollisesti korkeampaa koulutusta, ovat kouluttaneet itseään yleissivistävästi, opistoasteella.

Kolmentoista (14,6%) alemman korkeakoulun tai ammatillisen korkea-asteen suorittaneen vastaajan suosituimmaksi opiskelualaksi oli niin ikään muodostunut musiikki (76,9%). Humanistiselta ja kasvatusalalta valmistuneita oli 15,4% ja yhteiskuntatieteiden, liiketalouden sekä hallinnon alalta vastaavasti 7,7% vastaajista.

Ylemmän korkeakouluasteen 64 tutkinnon suorittaneen vastaajan (71,9%) kohdalla yllä esitelty jakauma pääpiirteittäin toistuu: musiikkialalta oli vastaajista valmistunut 71,9%, kun taas humanistiselta ja kasvatusalalta oli vastaavasti valmistunut 21,9%. Jokunen (6,3%) oli myös valmistunut yleissivistävältä opintoalalta. Merkille pantava ero alemman korkeakoulun ja ammatillisen korkea-asteen opintoalalliseen suuntautumiseen verrattuna on se, että ylemmältä korkea-asteelta ei yhdessäkään tapauksessa valmistuttu yhteiskuntatieteen, liiketalouden tai hallinnon aloilta. Tämän voisi olettaa vaikuttaneen myöhemmin esimiestehtävissä valikoitaviin johtamistyyliin sekä niistä aiheutuviin johtamistuloksiin. Esimiesten keskinäistä koulutustasoa opintoaloihin olisi mielenkiintoista tutkia suhteessa valittuihin johtamistyyliin ja niistä aiheutuviin johtamistuloksiin. Aiheen laajuuden takia tämä kuitenkin jätetään mahdollisen jatkotutkimuksen tehtäväksi.

Puolet kuudesta (6,7%) tutkijakoulutusasteelta valmistuneesta esimiehestä (50,0%) oli suorittanut jatkotutkintonsa humanistis-kasvatukselliselta alalta, kun taas kolmen muun alan, yleissivistävän koulutuksen, musiikkialan sekä yhteiskuntatieteen, liiketalouden ja hallinnon alan edustajia esiintyi 16,7% kutakin.

Voidaan siis todeta musiikilliset sekä humanistis-kasvatukselliset opintoalat kaikkein merkittävimmiksi koulutusaloiksi musiikkioppilaitoksen esimiehen korkeinta koulutusta etsittäessä sekä hänen muodollisen osaamisen muotoutumista selvittäessämme.



Kuvio 12. Vastaajan opintoala viimeisimmän, korkeimman koulutuksen mukaan (N=89)

6.1.3 Kelpoisuus

Musiikkioppilaitosten rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta (tai vastaavissa tehtävissä, eri nimikkeillä toimivilta) kysyttiin lisää siitä koulutuksellisesta tilasta joka heidän kohdallaan vallitsi ajankohtana jolloin ensimmäinen rehtorin tai apulaisrehtorin virka tai toimi osui kohdalle. Kysyttiin, oliko heillä tuolloin ollut asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus. Lisäksi kysyttiin, oliko rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla tuona aikana ollut suoritettuna opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen Opetushallinnon tutkinto (8 ov./15 op.) tai yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot (15 ov./25 op.).

Lähtökohtaisesti rehtorin tehtävään vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto sekä asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus. Lisäksi hakijalla on oltava suoritettuna Opetushallinnon tutkinto tai hän on vaihtoehtoisesti suorittanut yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot. Riittävää opetushallinnon tuntemusta on myös voinut

hankkia muulla tavoin. Edelleen, työkokemus on katsottava riittäväksi tehtävän vaativuuteen nähden. Tästä poiketen taiteen perusopetuksesta annetussa laissa tarkoitettua koulutusta järjestävän oppilaitoksen, eli musiikkikoulujen ja -opistojen rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on alan ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus. Lisäksi konservatorioiden toimintaa koskevassa, ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa säädetään että rehtorin tehtävään on kelpoinen myös ylemmän korkeakoulututkinnon suorittamaton henkilö, kunhan hän omaa riittävän työkokemuksen sekä opettajan että muissa opetusalan tehtävissä. Opettajan kelpoisuus ei myöskään ole ehto ammatillista aikuiskoulutusta tarjoavien konservatorioiden rehtoria valittaessa, koska kelpoisuuden saavuttaa myös jos omaa soveltuvan korkeakoulututkinnon, riittävän alan työkokemuksen ja Opetushallinnon tutkinnon, yliopiston opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankitun, riittävän opetushallinnon tuntemuksen.

Tähän tutkimukseen vastanneista esimiehistä 95,5% omasi asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuuden (N=89). Musiikkioppilaitosten rehtoreiden muodollista kelpoisuutta silmällä pitäen tämän voitaneen katsoa eduksi ja hyödyksi, mutta ehdoton ehto virkaan tai toimeen valitsemiseksi se ei siis juuri yllä mainittuun viitaten ole. Vastauksesta voidaan kuitenkin lukea, että musiikkioppilaitoksen rehtorit ovat tehtäviinsä vahvasti substanssiosaamisen perusteella valittu. Tuskin on sattuma, että tehtäviin on valikoitunut lähes yksinomaan musiikin alalle koulutettuja opettajia.

Ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin virkaa tai tointa vastaanottaessaan oli tutkimukseen vastanneista esimiehistä 60,7% suorittanut opetushallituksen hyväksymän Opetushallinnon tutkinnon tai yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot (N=89). Vaikka Opetushallinnon tutkinto tai yliopiston opetushallinnon opinnot eivät ole muodollisen kelpoisuuden saavuttamisen vaihtoehdottomia ehtoja, voidaan näitä opintoja tulosten valossa pitää rekrytoinnin kulmakivinä sekä käytännön rekrytointityötä vahvasti ohjaavina tekijöinä. Tästä huolimatta kaksi rehtoria viidestä on varmuudella rekrytoitu tehtävänsä ”muulla tavalla hankittua riittävää opetushallinnon tuntemusta” osoittaen. Lisäksi täytyy muistaa, että rekrytointitilanteissa voiton vieneet rehtorit ja apulaisrehtorit ovat suoritetuista opetushallinnollisista opinnoistaan huolimatta useasti myös hankkineet muuta opetushallinnon tuntemusta. Rehtorit ovat esimerkiksi voineet toimia jo pitkään

vara- tai apulaisrehtorin virassa tai toimessa. On myös voitu toimia työtoimenkuviltaan monitahoisissa tehtävissä, joissa esimerkiksi opettajan virkaan on puoliksi sisältyntä esimerkiksi markkinointivastaavan, intendentin, esiintymisvastaavan tai sivutoimipisteen vastuuhenkilön tehtäviä. Täten on helppo olettaa, että ”muulla tavalla hankittua opetushallinnon tuntemusta” on runsaasti enemmän todennettavissa kuin vastausten pohjalta saatu, 2/5-osuus.

Muodollista kelpoisuutta opetustoimen hallinnollisissa tehtävissä säätelee Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986:

Rehtori
2 §
Rehtorin kelpoisuus

Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:

- 1) ylempi korkeakoulututkinto;
- 2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus;
- 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä; sekä
- 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen *opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus* (Tässä kursivoituna!)(3.11.2005/865).

Jos samassa oppilaitoksessa järjestetään usean eri koulutusmuodon piiriin kuuluvaa koulutusta tai jos rehtori vastaa kahden tai useamman sellaisen oppilaitoksen toiminnasta, joissa järjestetään eri koulutusmuotojen piiriin kuuluvaa koulutusta, rehtorilla tulee olla 1 momentin 2 kohdassa tarkoitettu opettajan kelpoisuus johonkin niistä.

Ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua koulutuksesta vastaavaksi rehtoriksi on 1 momentin 1 kohdan estämättä kelpoinen myös henkilö, jolla on riittävä työkokemus sekä opettajan että muissa opetusalan tehtävissä (16.12.2012/1168).

Taiteen perusopetuksesta annetussa laissa tarkoitettua koulutusta järjestävän oppilaitoksen rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on alan ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus. Koulukodissa toimivan koulun, liikunnan koulutuskuskuksen ja kesäyliopiston rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto ja riittävä opetushallinnon tuntemus.

Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa tarkoitettua ammattitutkintoon ja erikoisammattitutkintoon valmistavaa koulutusta sekä muuta ammatillista lisäkoulutusta antavan oppilaitoksen rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on soveltuva korkeakoulututkinto, riittävä alan työkokemus ja 1 momentin 4 kohdassa tarkoitettu tutkinto, opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Vapaasta sivistystyöstä annetun lain 2 §:n 7 momentissa tarkoitettussa oppilaitoksessa rehtoriksi on kelpoinen myös henkilö, jolla on tämän asetuksen 21 §:ssä tarkoitettua steinerpedagogiikkaan perustuvaa opetusta antavalta opettajalta edellytetyt riittäviksi katsotut opinnot ja 1 momentin 3 kohdassa tarkoitettu riittävä työkokemus opettajan tehtävissä ja saman momentin 4 kohdassa tarkoitettu tutkinto, opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. (26.9.2002/805)

Rehtorilla tulee olla oppilaitoksen opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito. (18.12.2003/1133)

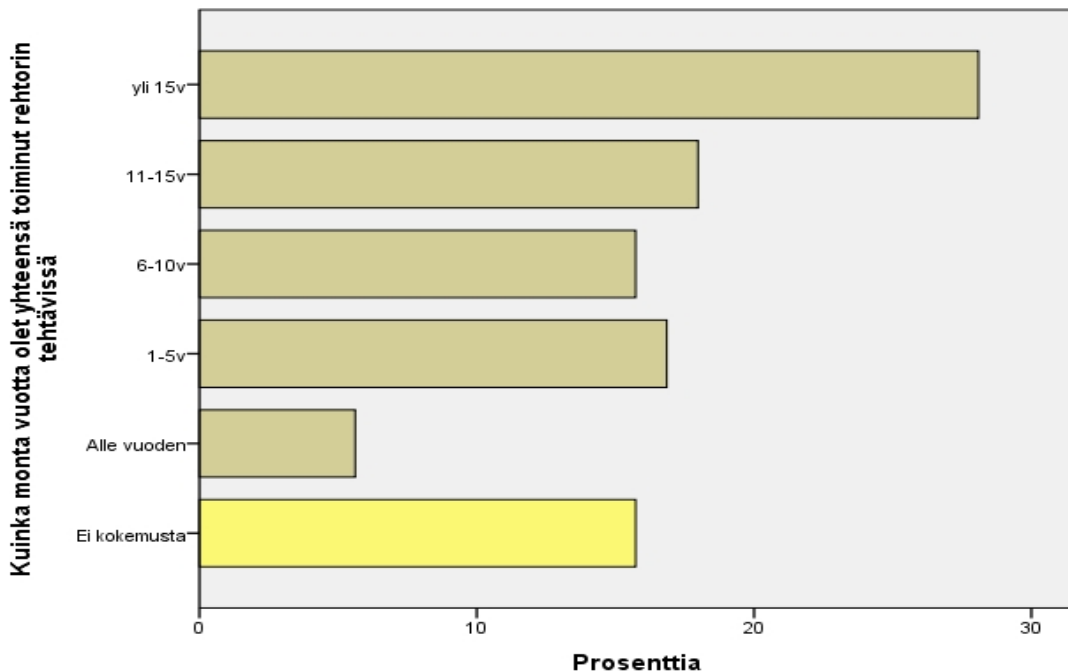
Ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetussa laissa, vapaasta sivistystyöstä annetussa laissa ja taiteen perusopetuksesta annetussa laissa tarkoitetun rehtorin tulee hallita oppilaitoksen opetuskieli.

29

6.1.4 Työkokemus

Vastaajilta kysyttiin miten monta vuotta he olivat yhteensä toimineet rehtorin tehtävissä (Kuvio 13). Esimiehistä 14 (15,7%) ilmoitti, etteivät he olleet toimineet varsinaisen rehtorin tehtävissä lainkaan. Nämä henkilöt ovat siis suorittaneet opetushallinnollista esimiesuraansa apulaisrehtoreina. Tutkimukseen osallistui täten yhteensä 75 rehtoria ja 14 apulaisrehtoria.

Vastanneiden joukosta löytyi viisi (5,6%), alle vuoden rehtorin työtä tehnyttä, melko tuoretta rehtoria. Yhdestä viiteen vuoteen tehtävää hoitaneita oli 15 (16,9%), kuudesta kymmeneen vuoteen työtä tehneitä löytyi 14 (15,7%) ja 11-15 vuotta rehtorina toimineita oli 16 kappaletta (18,0%). Yli 15 vuotta alalla olleita oli eniten, jopa 25 henkilöä (28,1%).

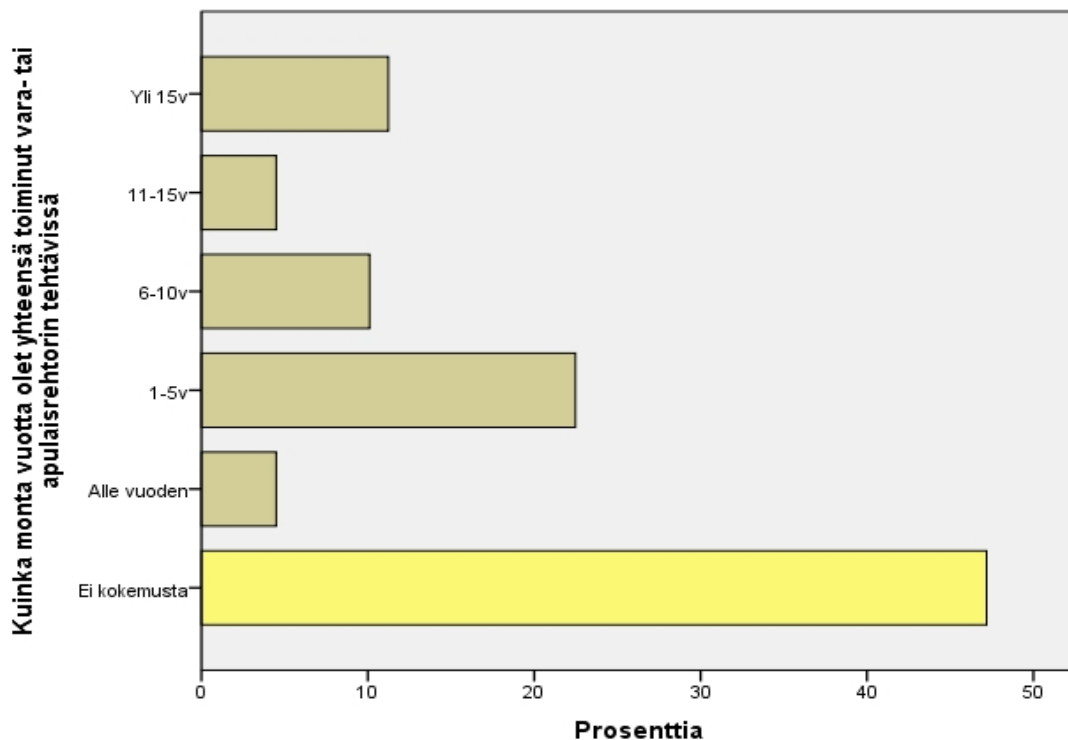


Kuvio 13. Toimintavuodet rehtorin tehtävissä (N=89)

²⁹ Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986, 2:2-3.

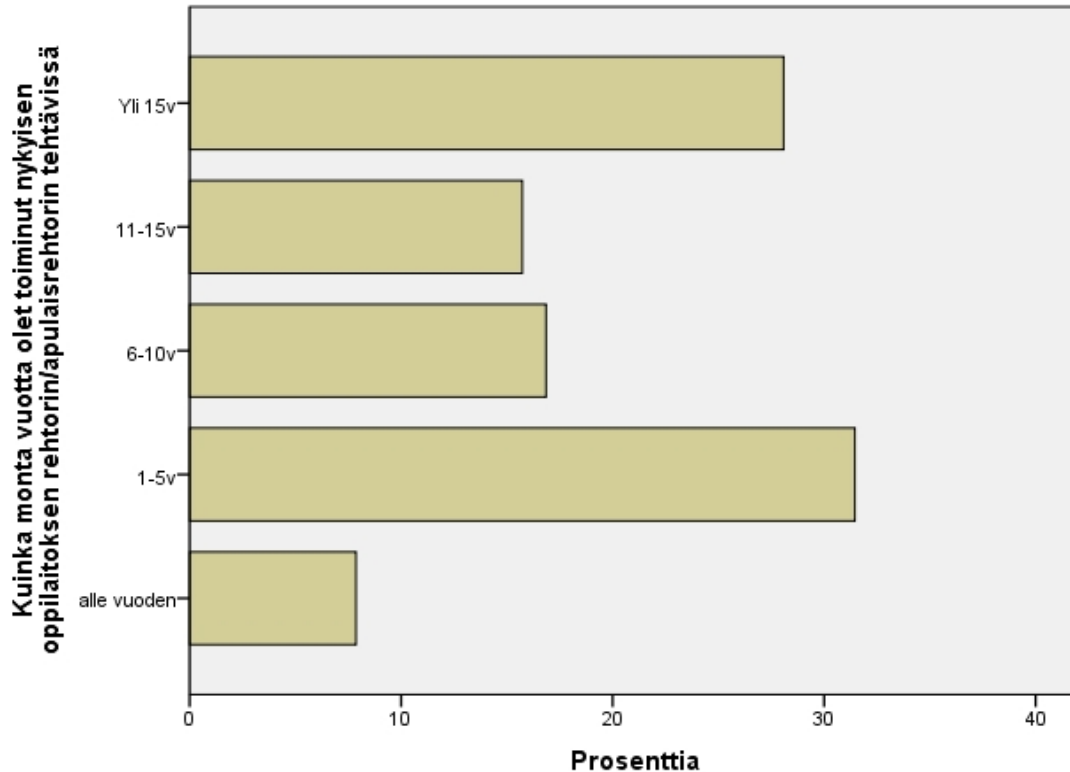
Esimiehiltä kysyttiin myös sitä, miten monta vuotta he olivat *yhteensä* toimineet vara- tai apulaisrehtorin tehtävissä (Kuvio 14). Merkilläpantavaa oli se, että 42 vastaajaa (47,2%) ilmoitti, ettei heillä ole ollut kokemusta tehtävistä (N=89). Kun yllä todettiin kyselyyn osallistuneen 75 rehtoria sekä 14 apulaisrehtoria, niin huomaamme, että yhteensä 28 rehtoria on aloittanut esimiesuransa suoraan rehtorin virassa tai toimessa sekä 47 rehtoria noussut tehtäväänsä vara- tai apulaisrehtorin tehtävän kautta.

Suurin osa vara- tai apulaisrehtorin tehtävissä työskennelleistä (20 vastaajaa, 22,5%) olivat toimineet tehtävässä yhdestä viiteen vuoteen, kun taas seuraavaksi suurin ryhmä (10 vastaajaa, 11,2%) oli ollut työssään yli 15 vuotta. Myös merkittävä osa oli tehnyt vara- tai apulaisrehtorin työtä kuudesta kymmeneen vuoteen (yhdeksän vastaajaa, 10,1%).



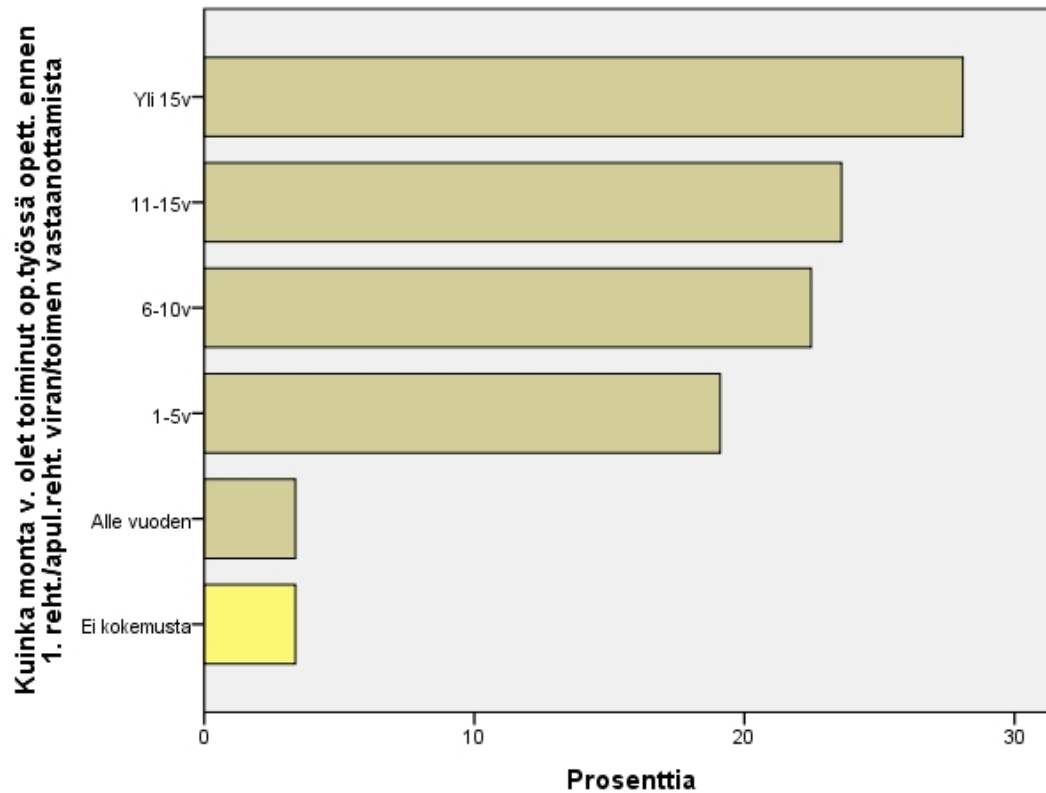
Kuvio 14. Toimintavuodet vara- tai apulaisrehtorin tehtävissä (N=89)

Jopa 31,5% vastaajista olivat toimineet *nykyisessä* oppilaitoksessaan rehtorina tai apulaisrehtorina toistaiseksi yhdestä viiteen vuoteen (Kuvio 15). Seuraavaksi suurin vastaajaryhmä (28,1%) muodosti toisen ääripään, ilmoittamalla toimineensa oppilaitoksessa jo yli 15 vuoden ajan. Oppilaitoksessa 6-10 vuotta toimineita oli 16,9% ja 11-15 vuotta toimineita 15,7%.



Kuvio 15. Toimintavuodet nykyisen oppilaitoksen rehtorina tai apulaisrehtorina (N=89)

Pätevyyteen vaikuttaa myös muut seikat kuin pelkästään muodollinen kelpoisuus. Siksi vastaajilta kysyttiin sitä, miten monta vuotta he olivat toimineet opettajina ennen ensimmäisen rehtorin tai apulaisrehtorin viran tai toimen vastaanottamista (Kuvio 16). Vastausten perusteella ilmeni, että valtaosa esimiehistä ovat tehneet suhteellisen pitkiä opettajanuria ennen esimiesasemaan siirtymistä. Vastaajista 28,1% oli työskennellyt opettajana yli 15 vuotta ennen ensimmäiseen esimiesasemaan ryhtymistään (N=89). Vastaajista 23,6% oli opettanut 11-15 vuotta ja 22,5% vastaavasti 6-10 vuotta. Jopa 19,1% esimiehistä olivat kuitenkin toistaiseksi ehtineet työskennellä opettajina vain 1-5 vuotta, eli suhteellisen lyhyen ajan, ennen kuin heidät valittiin esimiesasemaan. Oli myös heitä, jotka olivat ryhtyneet esimieheksi ilman kokemusta (3,4%) tai alle vuoden opetuskokemuksen turvin (3,4%). Kun esimiehillä kuitenkin pääosin on merkittävää pedagogista kokemusta ja substanssiosaamista takanaan, voidaan olettaa pedagogisen ohjauksen ja johtamisen lähtökohtaisesti olevan vahvalla tolalla sekä vahvasti esimiestyössä läsnä.

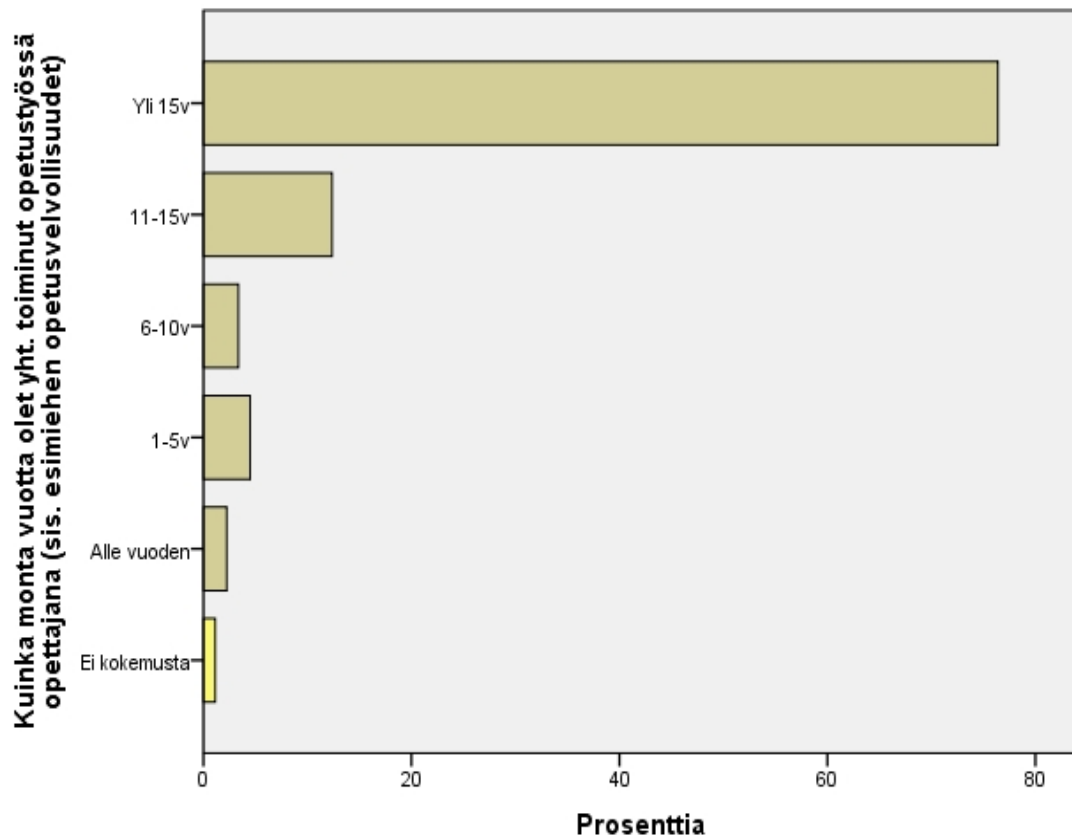


Kuvio 16. Toimintavuodet opettajana ennen ensimmäisen rehtorin/apulaisrehtorin viran/toimen vastaanottamista (N=89)

Rehtoreiden voimassa olevan virkaehtosopimuksen mukaan heidän opetustuntimääränsä on 2-10 tuntia viikossa. Vastaavasti apulaisrehtorin opetusvelvollisuus on sovittu olevan 2-13 opetustuntia viikossa. Käytännössä opetustuntimäärä asettuu uomiinsa harkinnan tuloksena, jossa oppilaitoskohtaisesti huomioidaan esimiehen johtamiseen kuluva työmäärä. Työmäärään vaikuttaa monesti esim. oppilaitoksen koko, hallinnon koko, eri roolit ja työnjako. Myös ajankohtaiset tai tulevaisuuteen liittyvät haasteet, selvitykset, neuvotteluprosessit yms. voivat vaikuttaa vuosittaisen opetustuntimäärän määräytymiseen. Johtamistehtävään käytettävän työmäärän ollessa erittäin merkittävä, vaikkapa suuren oppilaitoksen kohdalla, ei ole tavatonta että rehtori jätetään täysin opetustehtävien ulkopuolelle. Tällöin rehtori voi täysin keskittyä johtamiseen. Pedagogisen arjen menossa ja kehityksessä mukana pysymiseksi täytyy silloin yrittää löytää uudet keinot.

Juuri yllä on läpikäyty opettajana tehtyjen opetusvuosien määrää ennen ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin työtehtävää. Esimiehiltä kysyttiin tämän lisäksi myös sitä,

miten monta vuotta he ovat *kaiken kaikkiaan* toimineet opetustyössä opettajina, *sisältäen* rehtoreina tai apulaisrehtoreina vietetyt vuodet (Kuvio 17). Tällöin ehdoton valtaosa vastaajista (76,4%) oli toiminut opetustehtävissä yli 15 vuotta (N=89). Pienempi joukko (12,4%) oli toiminut opettajina 11-15 vuotta, kun taas harvat sitä vähemmin.

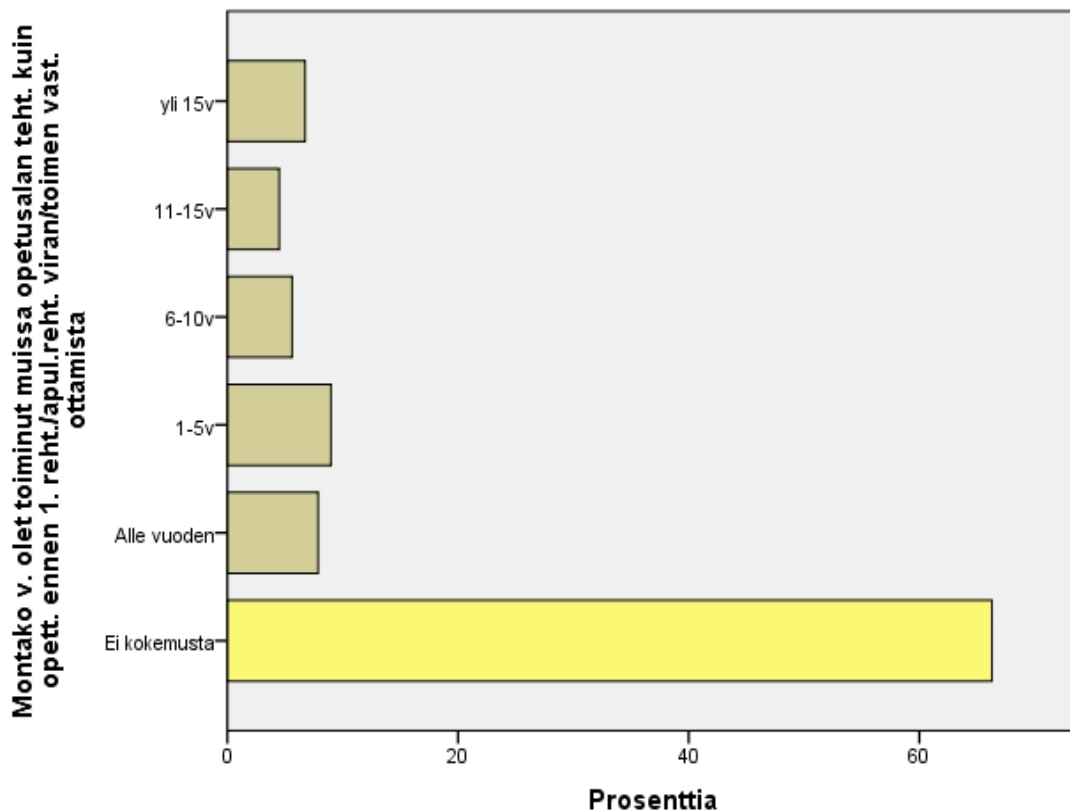


Kuvio 17. Toimintavuodet opettajana kokonaisuudessaan (N=89)

Vertailemme opettajan opetusvuosia kokonaisuudessaan edellisiin vastauksiin, joissa käsiteltiin opettajan työtä ennen esimiestehtäviä sekä rehtorin ja apulaisrehtorin virkavuosia, voidaan todeta rehtorien ja apulaisrehtorien lähes poikkeuksetta toimivan johtamissaan oppilaitoksissa myös opetustehtävissä. Juuri tässä yllä olevasta, opettajan opetusvuodet kokonaisuudessaan kokoavasta kuviosta ilmenee, että ainoastaan yhdellä esimiehellä (1,1%) ei ole ollut minkäänlaista opetusvastuuta urallaan, eikä luonnollisesti silloin myöskään esimiestehtäviensä aikana ole tehnyt opetustyötä.

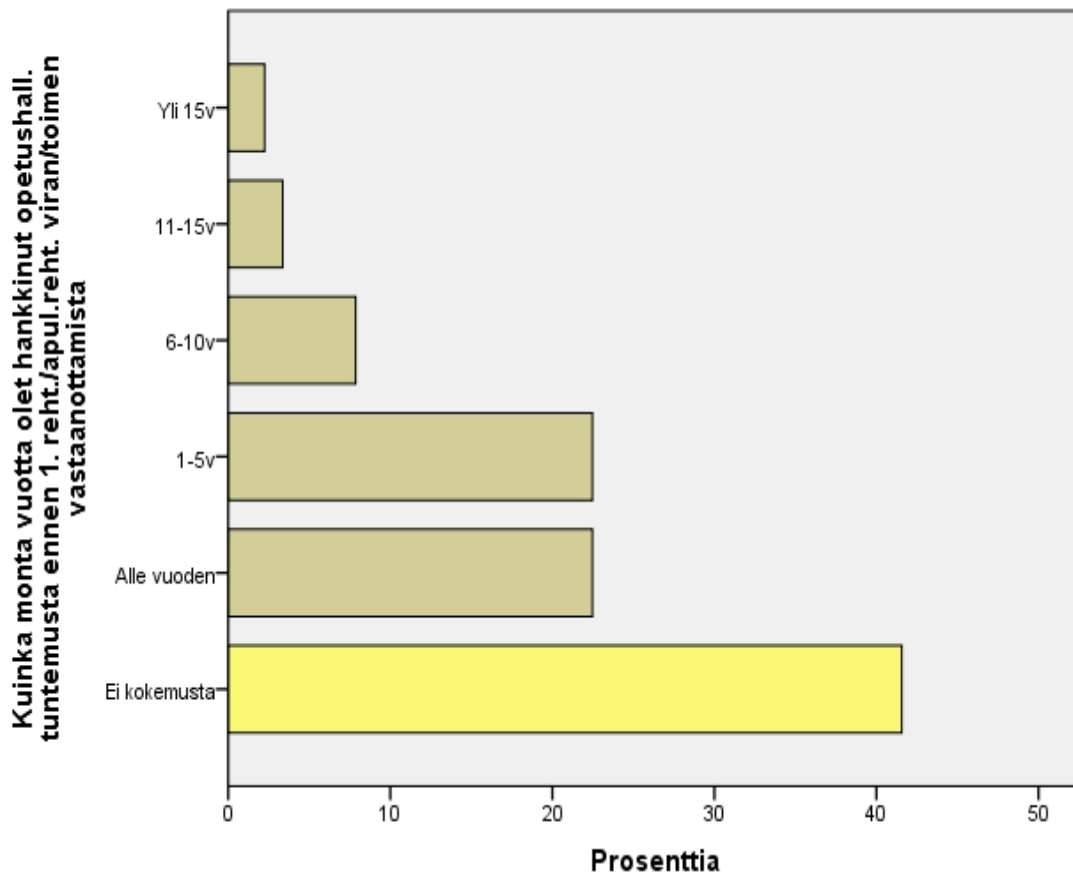
Rehtorin tai apulaisrehtorin tehtävät ovat tehtäväkentiltään melko laajoja. Siksi voisi olettaa olevan tehtävien kannalta esimiehelle eduksi mitä enemmän hän on urallaan kerryttänyt elämäkokemusta sekä laaja-alaista näkemystä, etenkin siltä toimintakentältä jossa hän vaikuttaa. Tämän takia vastaajilta kysyttiin, miten monta vuotta he ovat ennen rehtoriksi tai apulaisrehtoriksi ryhtymistään toimineet muissa opetusalan tehtävissä kuin opettajana (Kuvio 18). Valtaosa vastaajista (66,3%) ilmoitti ettei kokemusta löytynyt lainkaan (N=89). Loput vastaajista jakautuivat melko tasaisesti eri aikaluokkiin, kuitenkin siten, että muissa opetusalan tehtävissä toimineista lievästi eniten kokemusta (9,0%) oli kerrytetty luokassa ”yhdestä viiteen vuoteen”.

Opetusalalla suurin osa henkilökunnasta perinteisesti opettaa, joten tavallaan on yllättävää, että jopa 33,7% vastaajista ovat työhistoriansa aikana, ennen esimiesaseman vastaanottamista löytäneet itsensä oppilaitoksen hallinnon, suunnittelijan, tukihenkilökunnan yms. tehtävistä. Oppilaitoksen toiminnan kokonaisuuden hahmottaminen ja ymmärtäminen voikin olla näille henkilöille eduksi, heidän myöhemmin esimiestehtäviään hoitaessaan.



Kuvio 18. Työvuodet opetusalan tehtävissä, opetustehtäviä lukuun ottamatta (N=89)

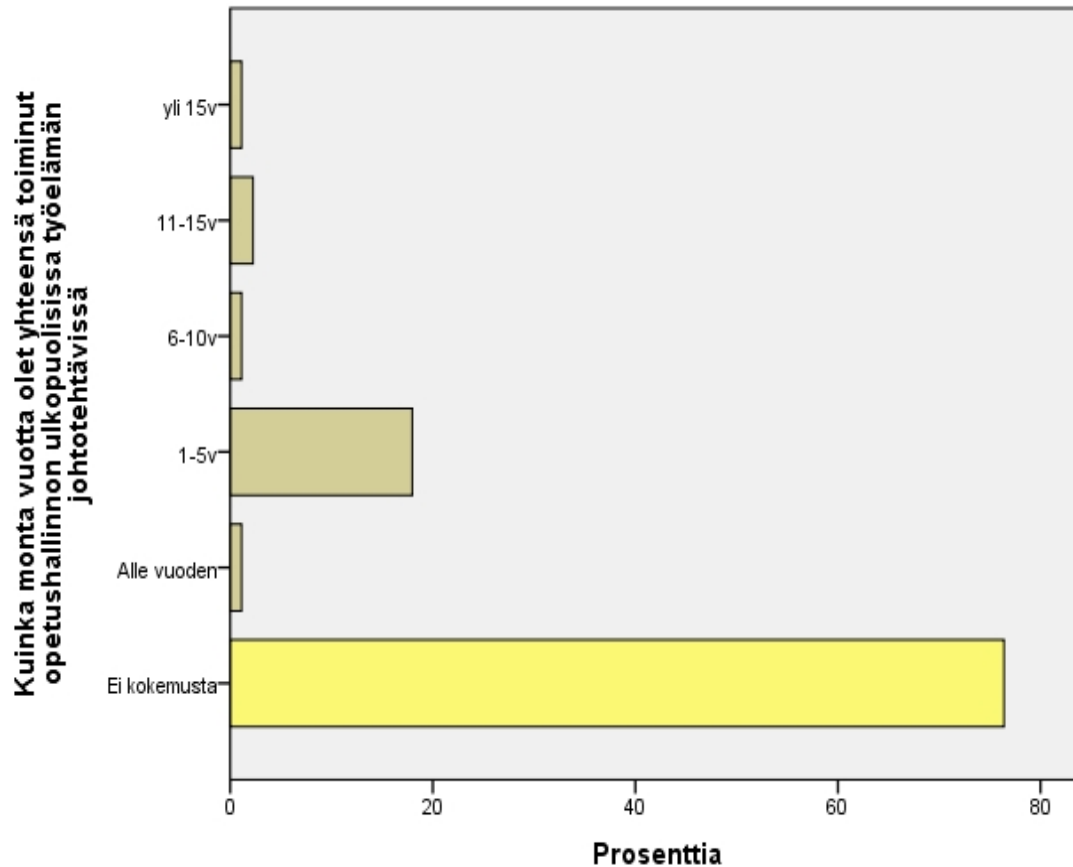
Rehtorien ja apulaisrehtorien työkokemusta ja rutiinia edelleen kartoittaaksemme, kysyttiin heiltä, miten monta vuotta opetushallinnollista tuntemusta he olivat hankkineet ennen ensimmäisen rehtorin tai apulaisrehtorin viran tai toimen vastaanottamista (Kuvio 19). Kaksi viidesosaa vastaajista (41,6%) ilmoitti, etteivät olleet hankkineet moista opetushallinnollista kokemusta ennen esimiestehtäviin ryhtymistä. Ilahduttavasti kuitenkin viidesosa (22,5%) oli päässyt opetushallintoon kiinni 1-5 vuotta kestäväksi jaksoksi, ja samaten viidesosa (22,5%) oli saanut mahdollisuuden alle vuoden verran kestoiseen tutustumiseen.



Kuvio 19. Opetushallinnollisen tuntemuksen kartuttaminen ennen ensimmäistä rehtorin tai apulaisrehtorin tehtävää (N=89)

Edelleen kysyttiin, kuinka monta vuotta esimiehet olivat yhteensä toimineet opetushallinnon ulkopuolisissa työelämän johtotehtävissä (Kuvio 20). Erittäin huomattavat 76,4% vastaajista eivät olleet ollenkaan toimineet opetushallinnon ulkopuolisissa,

työelämän johtotehtävissä. Viidesosa esimiehistä (18,0%) olivat tosin toimineet opetusalan ulkopuolisissa johtamistehtävissä yhdestä viiteen vuoteen.



Kuvio 20. Toimintavuodet opetushallinnon ulkopuolisissa, työelämän johtotehtävissä (N=89)

Yllä olevista, työkokemusta käsittelevistä kohdista voidaan karrikoiduna yhteenvedona todeta, että opetusalan hallinnollisiksi esimieheksi lähes poikkeuksetta nouseaan opetustehtävistä. Opettajille ei ole mainittavan tavanomaista kerätä opetusalan työkokemusta opetustyön ulkopuolelta. Ennen rehtoriksi tai apulaisrehtoriksi ryhtymistä opettajat ovat pääosin tehneet pitkää, huomattavasti yli vuosikymmenen kestävästä opettajan uraa. Esimieheksi ryhtyessä vajaan kolmannes vastaajista (31,5%) ovat kerralla nousseet rehtorin tehtäviin. Hieman yli puolet vastaajista (52,8%) ovat puolestaan ylenneet tehtävään vara- tai apulaisrehtorin tehtävän kautta.

Rehtorit ovat esimiesasemassaan aloittaessaan useasti reippaan keski-ikänsä saavuttaneita ihmisiä. He ovat pitkään toimineet opettajina, joten eläköityminen odottaa noin

parinkymmenen vuoden päässä esimiestehtävien vastaanottamisesta. Tämän tehtävän ajan he suurimmaksi osin pysyvät alalla ja tehtävässään. Voidaan siis nähdä, että musiikkioppilaitoksen rehtoriksi päätnyt on alkujaan opettajaksi ryhtyessään sivuille liikaa vilkuilematta tehnyt työtään ja pikkuhiljaa nähnyt rehtorin aseman mahdollisuudeksi edetä erikoisalalla, jossa ei juuri ole tarjota muita etenemismahdollisuuksia. Rehtorin tehtävissä hän saa mahdollisuuden visioida, ottaa enemmän vastuuta sekä tehokkaammin vaikuttaa oppilaitoksen toimintatapoihin.

6.1.5 Oppilaitos

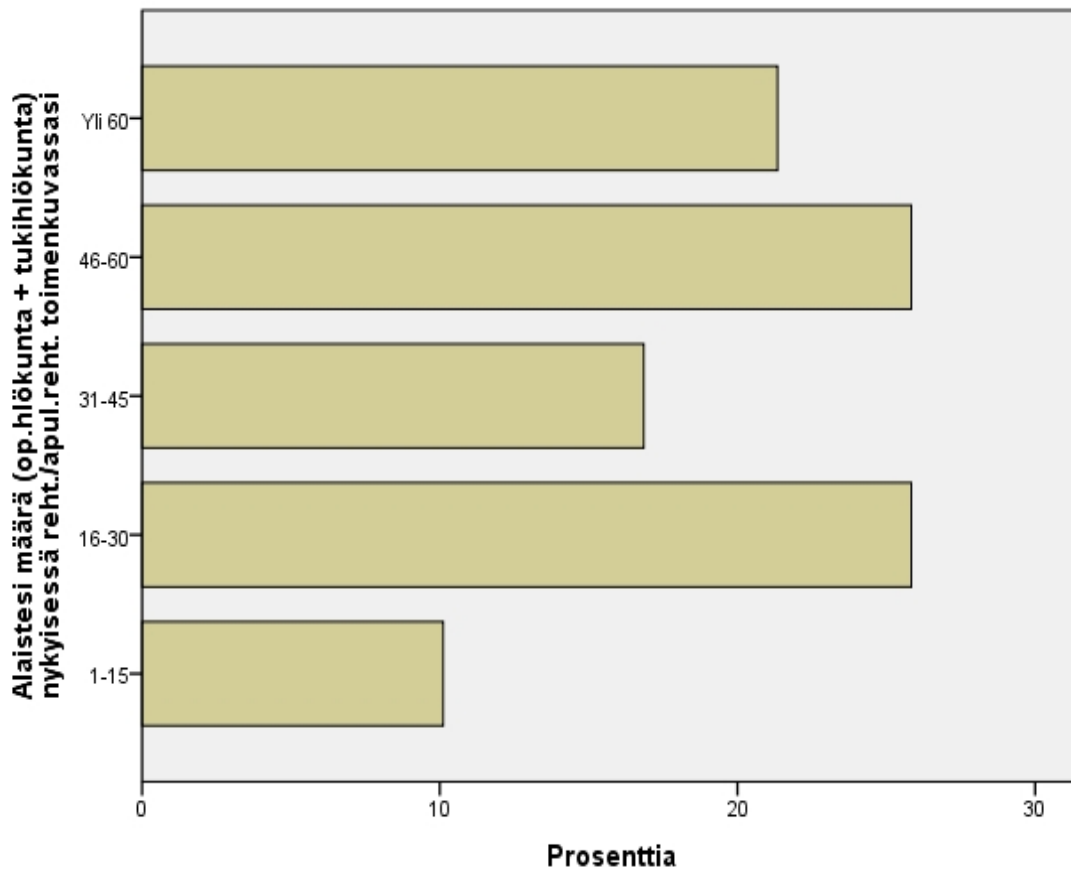
Suomen musiikkioppilaitosjärjestelmä on järjestetty siten, että siihen luetaan taiteen perusopetusta järjestävät musiikkiopistot sekä toisen asteen ammatillista koulutusta järjestävät konservatoriot. Tutkimukseen osallistuvilta rehtoreilta, apulaisrehtoreilta ja muilta, näitä tehtäviä eri nimikkeillä hoitavilta kysyttiin heidän johtamansa oppilaitosten tasoa. Vastaajien (N=89) mukaan ehdoton valtaosa (86,5%) oppilaitoksista järjesti pääasiallisesti musiikin perusasteen opetusta. Perusasteen opetusta järjestävän oppilaitoksen nimen osana on yleensä musiikkikoulu. Kun musiikin perusasteeksi luokiteltava oppilaitos sisällyttää tarjontaansa myös opistotasoista opetusta, on yhtenä nimen osana yleisimmin musiikkiopisto.

Pelkästään toisen asteen koulutusta tarjoavia konservatorioita oli tässä tutkimuksessa 2,2% musiikkioppilaitoksista. Konservatorioita, joiden osana toimi myös musiikkikoulu- ja opisto-taso, löytyi puolestaan 11,2%.

Vastaajien mukaan lähes kolme viidestä (57,3%) musiikkioppilaitoksesta oli kunta-yhtymän, rekisteröidyn yhteisön tai säätiön ylläpitämiä. Loput, runsaat kaksi viidesosaa (42,7%) oli kunnan ylläpitämiä.

Erikokoiset organisaatiot vaativat hieman erilaista johtamisotetta. Organisaation koko myös eittämättä muovaa johtajan toimenkuvan sisältöä. Rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta kysyttiin heidän nykyiseen toimenkuvaansa sisältyvää alaisten määrää (Kuvio 21). Alaisiksi tarkennettiin opetus- sekä tukihenkilökunta. Työntekijät luokiteltiin ryhmiksi määrän mukaan. Tulosten mukaan suurimmassa osassa musiikkioppilaitoksia alaisia on joko 16-30 tai 46-60 henkilöä. Nämä luokat muodostivat kukin oman 25,8%

oppilaitosedustuksen. Seuraavaksi suurin luokka (21,3%) muodostui yli 60 alaista työllistävästä oppilaitoksista. Kolmanneksi suurimman luokan (16,9%) muodosti 31-45 alaista työllistävä. Vähän, 1-15 alaista työllistäviä musiikkioppilaitoksia on puolestaan kaikkein vähiten, 10,1%. Näitä on kuitenkin suhteessa melko paljon siinä mielessä, että on vaikeata nähdä tällaisten oppilaitosten voivan tarjota seutuyhteisölleen mitään kovin monipuolisia ja kattavia koulutuspalveluita.



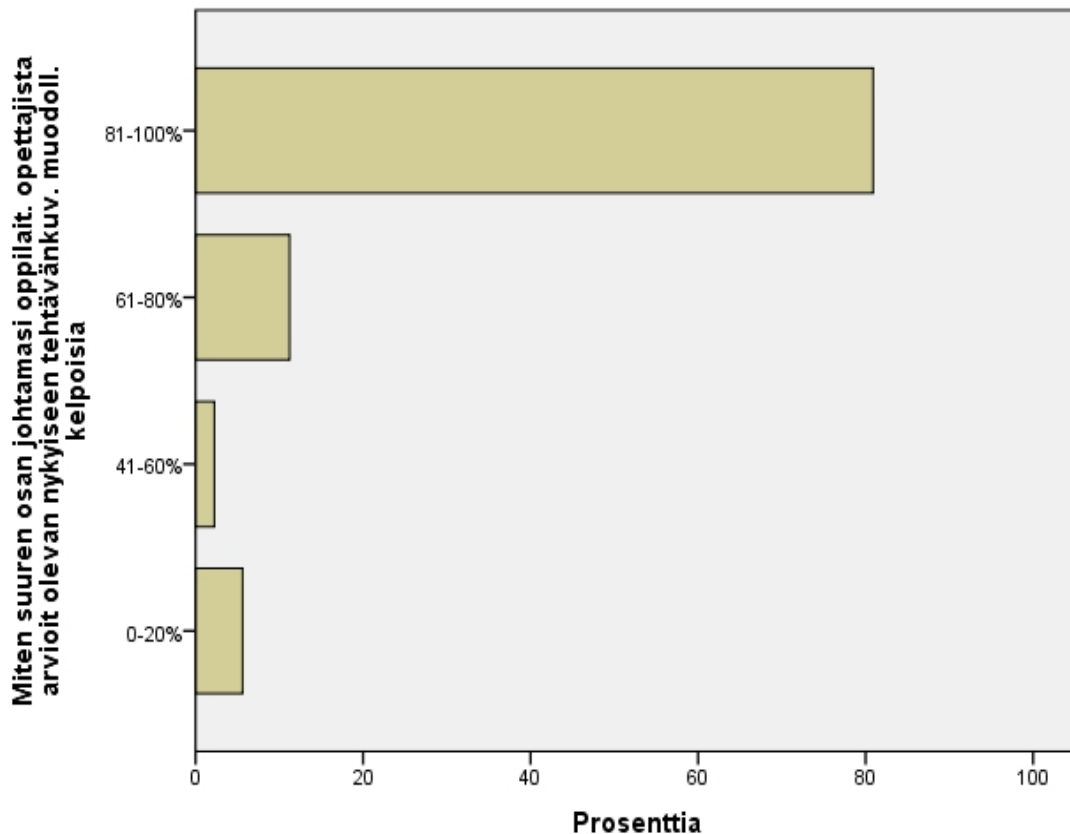
Kuvio 21. Opetus- ja tukihenkilökunnan määrä nykyisessä rehtorin tai apulaisrehtorin tehtävässä (N=89)

Työntekijöiden oikeanlaista ja onnistunutta rekrytointia voidaan organisaation strategian kannalta pitää kriittisenä tekijänä työyhteisön lyhyen tähtäimen jatkuvuuden kannalta, mutta ennen kaikkea sen suhteen, miten organisaation voidaan arvioida selviävän menestyksekkäänä toimijana pitkälle tulevaisuuteen. Johtajan ehdottomasti keskeisimpiä tehtäviä on onnistua kokoamaan ympärilleen harmoninen, keskenään toimeen tuleva ydinryhmä, jonka yksilöt tukevat ja rikastuttavat toinen toisiaan tieto-taitojensa osalta.

Tämän takia esimiehiä pyydettiin tutkimuksessa arvioimaan sitä, miten suuren osan heidän opettajistostaan voitiin katsoa olevan nykyisiin tehtävänsä nähden muodollisesti kelpoisia (Kuvio 22).

Tulokset olivat rohkaisevia. Rehtorit ja apulaisrehtorit katsoivat yhdessä, että jopa neljää opettajaa viidestä (80,9%) voitiin pitää muodollisesti 81-100% kelpoisena nykyiseen toimenkuvaansa nähden. Tulosta oli syytä odottaa, koska noin viidentoista menneen vuoden aikana valtakunnassa on toistuvasti nostettu esiin musiikin ammatillinen ylikoulutus ja sen mukanaan tuomat työllistymisongelmat. Tätä vasten on syntynyt ns. työnantajien markkinat, eli on ollut ainesta, josta valita. Edelleen, runsas kymmenes (11,2%) vastaajista katsoi, että 61-80% opettajista oli kelpoisia, kun taas kaksi vastaajaa (2,2%) tiesi opettajakunnastaan löytyvän kelpoisia 41-60%. Surullista oli todeta, että viisi vastaajaa (5,6%) tiesi opettajakunnastaan löytyvän ainoastaan 0-20% muodollisesti kelpoista opettajaa. Syitä heikkoon tilanteeseen voi luonnollisesti olla useita. Pitkään jatkuneen musiikkioppilaitosten opettajien ammatillisen koulutuksen voimakkaan ylitarjonnan vuoksi on kuitenkin vaikeata uskoa ettei päteviä löytyisi 0-20% enempää, edes mahdollisten syrjäseutujen ollessa kyseessä. Kysyttäväksi jääkin, miten ja miksi rekrytoinnissa on tyydytty pääosin muodollisen kelpoisuuden hankkimatta jättäneisiin opettajiin? Muodollinen kelpoisuus ei sinänsä suoraan merkitse opiskelijoiden kohdalla huonoa opetusta, mutta todellisuus onnistumiseen todennäköisesti kasvaa olennaisesti muodollisesti kelpoisia opettajavoimia hyväksikäyttäen. Ripauksen suolaa liemeen tuo vielä sekin seikka, että Opetushallituksen myöntämän opetusluvan itselleen saanut sekä sen seurauksena valtion ja kunnan rahoituksen piiriin päässyt oppilaitos myös sitoutuu täyttämään opetuksen laadun kriteerit. Tähän uskottavuuteen sisältyy myös vahvasti opetustehtävänsä muodollisesti koulutettu henkilöstö. Muodollisesti kelpoisesta opetushenkilökunnasta luopumalla ei lisäksi säästetä juurikaan rahallisia voimavaroja, koska taulukkopalkat eivät merkittävästi eroa muodollisesti kelpoisten ja ”epäpätevien” kesken.

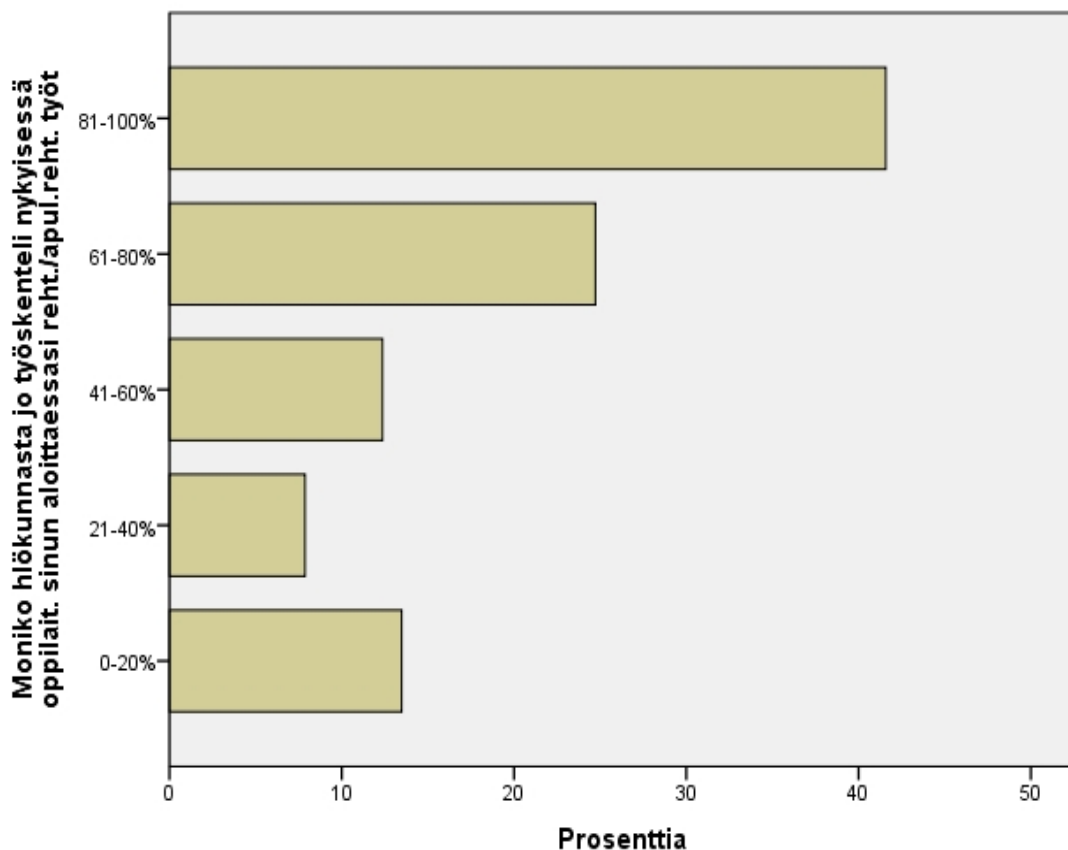
Strategisen suunnittelun kannalta voidaan siis yhteenvetona todeta esimiesten onnistuneen, lähtökohtaisesti kelpoista opettajahenkilökuntaa rekrytoimalla, järjestää johtamilleen oppilaitoksille menestyksen mahdollistavat avaimet. Pienen marginaalin voidaan tässä tehtävässä puolestaan katsoa epäonnistuneen.



Kuvio 22. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden arviot siitä, miten suuri osa musiikkioppilaitosten opettajista ovat nykyiseen tehtävänkuvansa muodollisesti kelpoisia (N=89)

Juuri yllä keskusteltua, joidenkin harvojen oppilaitosten kohdalla esiintyvää, vähäistä, muodollisesti kelpoista opettajien määrää voisi myös yrittää selittää siten, että uusi, hiljattain oppilaitoksen rehtorin tai apulaisrehtorin tehtävän vastaanottanut henkilö ei koe ”perittyä” henkilökuntaa omannäköisekseen tai rakenteeltaan ja tieto-taidoiltaan mieleisekseen. Jos rehtori tuo tullessaan mielestään uusia innovaatioita ja muutosehdotuksia, mutta selvästi menneeseen toimintaan poikkeavat tavoitteet ja toimintatavat, on hänen helppoa nähdä muutokseen ehkä puoli väkisinkin taivutetun henkilökunnan puutteet seuratessaan heidän muuttuneissa oloissa ja rooleissa käymää selviytymistaistelua. Jos näin on, voisi olla paikallaan nähdä oppilaitoksessa tarvittavan täydennyskoulutuksen tarve, kartoittaa se sekä järjestää rahoitusta sen järjestämiseksi, ennen kuin työilmapiiri on ajautunut tulehduspisteeseen.

Mahdollista selvyyttä tähän tuo esimiehille esitetty kysymys, jossa heitä pyydettiin kirjaamaan montako alaista he ”perivät”, eli saivat vanhoina työntekijöinä johtakseen, kun he nykyisessä oppilaitoksessaan aloittivat rehtorin tai apulaisrehtorin työt (Kuvio 23). Tulokset osoittavat, että kahdessa musiikkioppilaitoksessa viidestä (41,6%) jopa 81-100% henkilökunnasta oli edelliseltä esimieheltä perittyä ainesta. Edelleen, neljännes esimiehistä (24,7%) koki perineensä 61-80% vanhasta henkilökunnasta. Toisaalta oli myös oppilaitoksia, joissa nykyisen esimiehen alaisuudessa työskenteli pääosin hänen esimiesaikanaan rekrytoitua henkilökuntaa. Harvemmassa kuin joka seitsemännessä oppilaitoksessa (13,5%) työskenteli 0-20% vanhaa, ”perittyä” henkilökuntaa ja useammassa kuin joka kolmannessatoista opinahjossa (7,9%) oli työväkeä vanhastaan 21-40%. Oppina tästä voisi olla se, että uuden esimiehen tulee omata erittäin hyvät muutosjohtajuuden työkalut jos mielisi lyhyessä ajassa yrittää toteuttaa tuoreita näkemyksiään ja innovaatioitaan oppilaitoksen toiminnan uudistamiseksi.



Kuvio 23. Musiikkioppilaitoksen rehtorin tai apulaisrehtorin vaihdoksen myötä organisaatiossa vanhastaan jatkavan henkilökunnan osuus (N=9)

6.1.6 Ajan hermolla oleminen

Organisaation henkilökunnan osaamisen sekä työkyvyn ylläpitämisen ja kehittämisen eteen on jatkuvasti syytä nähdä vaivaa. Mikään ei ole niin varmaa kuin muutos, joten jos ei itse pyri ennakoivasti muuttumaan ja sopeuttamaan toimintaansa tulevaan, koittaa muuttuvan toimintaympäristön seurauksena väijäämättä aika, jolloin eteen tulee tilanteita johon on pakko vastata jos pelurina vielä mieli nähdä itsensä ja edustamansa yhteisön osana tulevaa.

Rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta tiedusteltiin, kuinka usein he osallistuvat oman alan ammatillisiin koulutustilaisuuksiin. Neljä vastaajaa kymmenestä (40,4%) kävi kouluttautumassa vuosittain (N=89). Lähes yhtä monta kävi tilaisuuksissa puolivuositain (34,8%). Joka kymmenes (10,1%) kävi innokkaasti kouluttautumassa kuukausittain. Toisaalta myös joka seitsemäs (14,6%) kouluttautui harvemmin kuin vuosittain.

Kun esimiehiltä (N=89) kysyttiin siitä, miten usein he lukivat oman alansa ammattilehtiä tai vastaavaa, luki heistä useimmat kuukausittain (43,8%) tai viikoittain (34,8%). Yksi asialle vihkiytynyt vastaaja (1,1%) luki ammattilehtiä tai -kirjallisuutta päivittäin, kun taas runsas kymmenes (11,2%) vastaajista tutustui näihin harvemmin kuin kerran kuussa ja vajaa kymmenes (9,0%) harvemmin kuin joka kolmas kuukausi.

Vaikuttaa siis siltä, että musiikkioppilaitosten esimiehet varsin aktiivisesti pyrkivät pitämään itsensä ajan hermolla työkenttäänsä liittyvien ajatus- sekä kehittämissuuntausten suhteen.

6.2 Koulutuksen ilmeneminen opetusalan esimiestehtävissä

6.2.1 Hyödyllisin koulutus

Musiikkioppilaitosten rehtoreilta kysyttiin avointa kysymysasettelua käyttäen, mistä käydystä koulutuksesta heidän mielestään oli ollut eniten hyötyä oppilaitoksen johtajuutta ajatellen (Taulukko 2) ja *miten koulutus on konkreettisesti vaikuttanut työstä suoriutumiseen*. Kysymykseen vastasi kokonaisuudessaan 73 henkilöä. Näistä 16 henkilöä mainitsi vastauksessaan kahden eri koulutuksen hyödyttäneen heitä eniten. Lisäksi yksi vastaaja otti esille kolme eri koulutusta ja toinen jopa neljä eri koulutusta. Vastaajat eivät pysyttäytyneet vastauksissaan mainitsemaan ainoastaan enemmän virallisuonteisia

koulutuspaketteja tai muodollista kelpoisuutta suoraan nostattavia koulutuksia, vaan tulkitsivat tämän kysymyksen mahdollistavan kaiken heidän yleistä pätevyyttään nostattavan kouluttautumisen olevan kirjaamisen arvoista. Tämä olikin tutkijan perimmäinen tavoite tutkimuskysymystä asettaessa. Mielenkiinnon kohteena oli saada esille kaikki se omaehtoinenkin opiskelu ja perehtyminen jolla näyttäisi olevan todellista merkitystä vastaajille.

Tuloksena on todettavissa, että jopa 18 vastauksessa (20,2%) mainittiin esimiehille suunnatun täydennyskoulutuksen olevan sellaista koulutusta, josta arvioitiin olleen eniten hyötyä oppilaitoksen johtamista ajatellen (Taulukko 2). Täydennyskoulutusta oli vastaajien kesken pääosin hankittu melko keskitetysti, parilta koulutuksen järjestäjältä. Seitsemässä vastauksessa henkilöt mainitsivat kouluttautuneensa Jyväskylän yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan alaisuudessa olevassa Rehtori-instituutissa. Koulutusta kehitettiin yhdessä suin todella laadukkaaksi ja ehdotettiinpa sitä myös kaikille pakolliseksi, muodollisen kelpoisuuden perustaksi. Johtamisen kokonaisvaltaisuus sekä kokonaisuuden näkeminen ja ajattelun kehittäminen ovat kurssittajan kannalta opetuksellisia haasteita, jolloin opiskelijan ajattelun kypsyttelyä ei ihan lyhytkestoisin kurssituksin todennäköisesti menestyksekkäästi aikaansaataisi.

Kaikista koulutuksista paras ja antoisin on ollut Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa vuosina 2011-13 suorittamani johtamisen aineen opintojen kokonaisuus. Perusteluna on edellisessä vastauksessa peräänkuuluttamani vahvan johtamisteoreettisen pohjan ja huikean johtamistyön käytännön osaamisen yhdistelmä. Tiedetään mistä puhutaan, ja osataan kytkeä se koko ajan laajempaan viitekehykseen. Väitän, että Rehtori-instituutissa on tällä hetkellä maan paras oppilaitosjohtamisen osaaminen, jota myös musiikkioppilaitosten johtamiskoulutuksessa kannattaisi hyödyntää. Erityisen vaikutuksen on tehnyt koulutuksesta heijastuva terve arvomaailma ja tinkimätön välittämisen etiikan korostaminen, jota myös musiikkioppilaitoskenttä tarvitsisi. Olen saanut sieltä paljon lisää ymmärrystä, konkreettisia johtamisen työkaluja ja ajattelemisen aihetta koko loppuiksi.

Myös yksityisen tahon, Jukka Ahosen Mestari luokka Oy:n järjestämät Musiikkioppilaitoksen rehtorin johtamisen erikoistumisopinnot saivat kuudelta vastaajalta osakseen vuolaan positiiviset kehut. Koulutukseen oli kaiken kaikkiaan osallistunut seitsemän vastaajaa. Esimerkkinä:

Paras koulutukseni on ylivoimaisesti ollut muutama vuosi sitten Jukka Ahosen vetämä vuoden kestänyt koulutus. Hänen kanssaan on yhteistyö jatkunut pysyvästi. Koulutus on vahvistanut omaa toimintaani ja olen ymmärtänyt toimineeni hyvin oikeasuuntaisesti työssäni. Rehtori tarvitsee ehdottomasti AMMATTIMAISTA työnohjausta.

Neljä vastaajaa oli puolestaan osallistunut Sibelius-Akatemian Kehittyvä rehtori - täydennyskoulutukseen. Näistä yksi rehtori oli lisäksi läpikäynyt Sibelius-Akatemian Arts management -maisterikoulutuksen.

Johtamiseen olen saanut parhaat eväät Sibelius-Akatemian täydennyskoulutuksen Arts management koulutuksesta ja Kehittyvä rehtori koulutuksesta. Näistä koulutuksista olen nimenomaan saanut asiantuntijaorganisaation johtamiseen konkreettista apua miten motivoida henkilöstöä oppilaitoksen kehittämisessä ja oman tehtävän hoidossa.

Yksi rehtori kirjoitti osallistuneensa Heinolan rehtorikoulutukseen ja toinen oli puolestaan käynyt ammattikorkeakoulun järjestämän oppijakson, Esimies julkishallinnossa. Rehtoreille räätälöityyn erityiskoulutukseen ei siis ole hakeuduttu erityisen runsaasti, ottaen huomioon, että kysymykseen vastasi kaiken kaikkiaan 73 rehtoria.

Vaikka kysymyksellä kysyttiin lähinnä hyödyllisintä koulutusta, niin kuitenkin peräti yhdeksän esimiestä (10,1%) koki työn teon niin merkittäväksi oppimisen lähteeksi, että olivat päättäneet rinnastaa työkokemuksen, eli työssä oppimisen suoraan koulutukseen. Vanha sanontahan kuuluu: ”työ tekijäänsä opettaa”... tai, ”työ tekijäänsä muovaa”.

Mielenkiintoista on huomata enemmänkin opiskelleen esimiehen toteavan saaneensa johtajuutta varten eniten hyötyä ”laajasta musiikillisesta koulutuksesta, psykologian ja kasvatustieteen opinnoista ja taloushallintokoulutuksesta (paras on kuitenkin ollut käytännön opetus!)”. Tutkimuksen kannalta onkin myönteinen todettava, ettei käytännön kokemuksen merkitystä ole syytä vähätellä tai häivyttää, eikä siihen saa olla syytäkään. Jos tämän tutkimuksen avulla voidaan perustellusti tuoda esiin aikaamme paremmin ja täsmällisemmin istuvia koulutusaiheita, tulevien rehtorien työtoimenkuvaa helpottaen ja selventäen, voidaan tutkimuksen katsoa tavoitteiden osalta toteutuneen, tuli käyttökelpoinen, parannusehdotuksiksi soveltuva tieto sitten mistä tahansa. Löydämmekö siis kyselyn avulla toimenpiteitä joilla nykyistä, muodollisen kelpoisuuden antavaa koulutusta voitaisiin suunnata eri tavoin, rehtorien työstä suoriutumisen valmiuksia jo ensi metreistä parantaen?

Kahdeksassa vastauksessa (9,0%) musiikillinen koulutus mainittiin hyödyllisimpänä musiikkioppilaitoksen johtajuutta ajatellen. Tärkeänä seikkana pidettiin tämän yhteydessä

nimenomaan substanssiosaamista. Asiantuntijaorganisaatiota katsottiin olevan vaikea johtaa ilman perinpohjaista alan tuntemusta.

Mielestäni suorittamani hallinnolliset tutkinnot ja viranhoidon ohessa hankkimani johtamisen lisäkoulutus ovat olleet sinänsä riittäviä. Haaste on ollut omalla kohdallani yhteiskunnan toimintamekanismeista puuttuvat tiedot sekä oppilaitoksen toimintaympäristön (maalaisympäristö) vieraus kaupunkilaiselle. Tärkeimpänä koulutus pohjana musiikkioppilaitoksen johtotehtäviin pidän kuitenkin Sibelius-Akatemian esittävän säveltaiteen koulutusohjelmassa solistisella osastolla saamaani perusteellista taiteilijan koulutusta. Olen sitä mieltä, että musiikkiopistojen rehtorien pätevyysvaatimuksiin pitäisi lisätä soittimen A-kurssitutkinnon/diplomin suorittaminen.

Koska tämä tutkimus lähtökohtaisesti tutkii opetushallinnollisen koulutuksen tarvetta ja sisältöä, on luontevaa että Opetushallinnon alaisuudessa suoritettava Opetushallinnon tutkinto on asetettu lähitarkasteluun. Tutkimustuloksista selviää, että Opetushallinnon tutkinto nostettiin kahdeksassa vastauksessa (9,0%) oppilaitoksen johtamista ajatellen hyödyllisimmäksi koulutusmuodoksi. Tämä on tutkijan näkökulmasta huolestuttavan alhainen luku, ottaen huomioon se, että Opetushallinnon tutkinto on yksi harvoja tapoja saavuttaa rehtorin tehtäviin vaadittava, muodollinen kelpoisuus.

Koska ainoastaan kahdeksassa vastauksessa ilmaistiin Opetushallinnon tutkinnon, tai sen osan, muodostuneen merkityksellisimmäksi koulutusmuodoksi oppilaitoksen johtajuuden suhteen, voidaan perustellusti pohtia sitä, vastaako tämä, eritoten oppilaitoksen rehtorille suunnattu koulutus laajuudeltaan, sisällöltään ja tasoltaan täysin tarkoitustaan. Näistä kahdeksasta vastauksesta yhteensä neljässä kirjoitettiin tarkentaen siitä, että Opetushallinnon tutkinto on merkittävä nimenomaan siihen sisältyvän säädösopetuksen takia. Tästä esimerkkinä:

Hallintotutkinto on hyvä portti keskeisiin työtä ohjaaviin lakeihin. Se avaa tietoväylän, mikä ohjaa työtämme.

Opetushallinnon tutkinnossa käydään läpi lait ja asetukset, VES, OVTES, TES ja vakuutukset. Lisäksi tarvitaan vahvaa opettajalähtöisyyttä, eli ei pelkästään muusikkoutta ja hallintoa.

Opetushallinnon tutkinto. Tiedän mistä lähdän hakemaan tietoa kinkkisiin kysymyksiin ja tiedän oppilaitoksen oikeudet, vastuut, velvollisuudet ja vapaudet.

Yhdessä vastauksessa Opetushallinnon tutkinnon sisällön osa-alueita suorastaan vähäteltiin, nostaen kuitenkin tutkintoon sisältyvän säädösopetuksen merkitseväksi tekijäksi, osana koulutusta.

Näin siis Opetushallinnon tutkinnon suorittamisesta eniten hyötyä nähneistä, kahdeksasta rehtorista jopa neljä mainitsi säädösopetuksen olleen se koulutuksen merkittävin tekijä. Lisäksi yhdeksäs rehtori komppasi tätä linjaa, muuten suoraan vähätellen Opetushallinnon tutkinnon sisältöä.

Seitsemässä vastauksessa (7,9%) kasvatustieteen opintoja pidettiin hyödyllisimpänä koulutuksena. Myös näitä opintoja perusteltiin substanssiosaamisen tarpeella, pedagogista johtamista edesauttavana tekijänä.

Opettajien pedagoginen työ ja sen työn edesauttaminen ja helpottaminen on tärkeintä rehtorin työssä. Rehtorin täytyy kuunnella herkillä korvalla alaisiaan, sillä he ovat kaikki oman alansa huippuosaajia aikanaan, kunhan saavat tarpeeksi kokemusta opetustyöstä. Nuorta opettajaa pitää tuki ohjailla ja mentoroida. Opettajien ja oppilaiden on saatava sellainen työympäristö, missä on mahdollista vapaasti toteuttaa jokaisen unelmia. Kun jokainen opettaja ja oppilas saa toteuttaa omaa unelmaansa, syntyy motivoituneita alaisia ja oppilaita.

Aiemmin tämän tutkimuksen yhteydessä kysyttiin rehtoreiden korkeimman asteista, viimeistä tutkintoa (Taulukko 1). Vastausten (N=89) perusteella 13 rehtoria (14,6%) oli läpikäynyt alemman korkeakouluasteen, kun puolestaan ylemmän korkeakouluasteen oli suorittanut 64 vastaajaa (71,9%). Vastaavasti tutkijankoulutusasteelta oli valmistunut kuusi vastaajaa (6,7%). Kyselyyn vastanneista rehtoreista 93,3% oli vähintään alemman korkeakoulun suorittaneita. Kun puolestaan kysyttiin korkeimman asteista, viimeisimmän tutkinnon opintoalaa, kasaantui merkittävää koulutuksellista keskittymää musiikkialalle (N=89), jolta yhteensä 62 rehtoria (69,7%) oli hankkinut tutkinnon. Humanistiselta ja kasvatusalalta oli puolestaan valmistunut yhteensä 19 rehtoria (21,3%). Tutkimukseen osallistuneista rehtoreista oli näiltä kahdelta alalta siis valmistunut yhteensä 81 vastaajaa (91,0%).

Kun nyt puolestaan kysyttiin oppilaitoksen johtamista ajatellen eniten hyötyä tuottaneesta koulutuksesta (Taulukko 2), keräsi ”muu kuin musiikillinen yliopistokoulutus” pelkästään kuusi vastausta (6,0%). Kun tuloksen asettaa sitä tosiasiaa vasten, että 81 rehtoria (91%) on valmistunut joko musiikki- tai humanistis-kasvatukselliselta alalta, voidaan avointen

vastausten tulosten perusteella todeta, että useimmat, muun sisältöisen korkea-koulututkinnon itselleen opiskelleet rehtorit ovat merkittävästi arvostaneet koulutustaan, nostaessaan sen korkeimmalle sijalle ammatillista hyötyä ajatellen:

Yliopistossa käymäni koulutus on avannut minulle paljon asioita... mm. lait ja asetukset, työnantajan velvollisuudet ja vastuut, taloushallintoa, johtajuutta, jne... .

Toisaalta tulee luonnollisesti aina huomata, että vain laajuus tuo osaamista ja varmuutta:

Eniten hyötyä on ollut sekä musiikillisesta että tutkijakoulutuksesta. Edellinen tuo mukanaan substanssiosaamisen (mitä johdetaan) ja jälkimmäinen eri ilmiöiden ja asioiden analysointitaidon (johtopäätösten teko).

Kuudessa vastauksessa (6,7%) työnohjausta arvostettiin koulutuksen muotona josta oli saatu eniten hyötyä oppilaitoksen johtajuutta ajatellen.

Työnohjaus ja koulutus/ymmärrys johtamisesta on ollut parasta. Ongelma on että rehtorit joutuvat usein opettelemaan ammattinsa vasta silloin kun ovat jo siinä työssä.

Kuten yllä olevasta kommentista ilmenee, joutuvat musiikkioppilaitoksen rehtorit ensimmäisen rehtorin työn vastaanottaessaan useasti melko vaativaan tilanteeseen, ilman kovin syvällistä johtamiskoulutusta, taloushallinnollista ymmärrystä tai lainsäädännöllistä tuntemusta. Musiikkioppilaitoksissa tunnutaan vieläkin perinteisiin nojaten hakea esimiehiksi enemmän taiteellisia meriittejä keränneitä yksilöitä kuin hallinnollista perustaa itselleen hankkineita, johtamisen ammattilaisia. Substanssiosaaminen on vahvassa arvossa. Kuitenkin hallinnollistakin koulutusta kyllä osataan tämän tutkimuksen aineiston perusteella arvostaa.

Viidessä vastauksessa (5,6%) tuotiin julki, että Johtamisen erikoisammattitutkinto (JET) oli tullut suoritettua. Tutkinnon vaikutuksista työhön, mm.:

Jet-tutkintokokonaisuuden suorittaminen ja johtajuuden 360-arviointi kertoi osaamisen aukot ja vahvuudet.

Yllättävää oli, että vain kolmessa vastauksessa (3,4%) mainittiin taloushallinnollisen koulutuksen antaneen eniten hyötyä oppilaitoksen johtajuuteen, varsinkin kun tutkimuksen kokonaissisältöä tarkastellessa voidaan todeta rahan olevan vastausten perusteella erittäin tiukalla. Näin ollen luulisi, että taloudenpidollisia oppeja ja talousmittareiden lukutaitoa

pidettäisiin suuressa arvossa. Toisaalta olisikin ehkä yhtä yllättävää jos humanistisia arvoja ja peruspiirteitä ylläpitävien oppilaitosten esimiehet, pääosin humanistisen ja musiikillisen koulutuksen saaneina, olisivat valinneet taloudelliset seikat enemmän kärkeen. Tulos ei kuitenkaan liene mikään yllätys, sillä tämän tutkimuksen muita tuloksia selaamalla ilmenee, etteivät esimiehet ole juurikaan taloushallinnollista koulutusta itselleen hankkineet.

Enemmän tutkijaa kuitenkin vielä mietityttää se, miten myös ainoastaan kolmessa vastauksessa (3,4%) mainittiin henkilöstöhallinnon koulutuksen olleen johtamisen kannalta sitä hyödyttävintä koulutusta. Kun tähän kuitenkin voidaan rinnastaa tässä edeltä mainittua, johtamiseen ja henkilöstöhallintoon suoranaisesti liittyvää, osaltaan hyödyllisimmiksi koulutuksiksi mainittua kirjoa, kuten rehtorien täydennyskoulutusta (20,2%), Johtamisen erikoisammattitutkintoa (5,6%), Opetushallinnon tutkintoa (9,0%) sekä Arts management -koulutusta (1,1%), voidaan epäsuorasti todeta, että yhteensä kaksi vastaajaa viidestä (39,3%) nosti johtamistaidollisen koulutuksen rehtoria hyödyttävimmäksi koulutukseksi. Jos tuohon lukuun lisää edes osaltaan myös musiikin ulkopuolisia korkeakouluopintoja (6,7%), niin luku nousee entisestään. Henkilöstöhallinnollisen koulutuksen väsu arvostus tuntuu siis huolestuttavan alhaiselta, siitä huolimatta että se tässä edustaa pelkästään muodollisen kelpoisuuden hankkimisen puolta.

Tutkimuskysymykseen hyödyllisimmästä koulutuksesta vastanneet rehtorit ovat arvottaneet korkealle monta johtamiseen nivoutuvaa, varsinaisen muodollisen opetuksen ulkopuolelta löytyvää, pätevyyttä nostavaa ”koulutusmuotoa”, kuten työkokemuksen ja työnohjauksen. Kuitenkin tulee eittämättä mieleen se, koetaanko rehtorin tehtävät aidosti ammattijohtamiseksi, vai kokevatko rehtorit enemmän olevansa hallinnollista työtä hoitavia opettajia? Tutkija olisi olettanut, että rehtorit olisivat nostaneet henkilöstöhallinnon ja kaiken siihen liittyvän johtamisen vielä näkyvämmiin esille.

Ihmissuhdejohtajuuteen liittyen mainittiin neljässä vastauksessa (4,5%) vuorovaikutuksen teoriaan perehtymisen olleen se oppilaitoksen johtajuutta parhaiten palvellut koulutus. Yhdessä vastauksessa (1,1%) mainittiin psykologian opinnot. Ihmissuhdejohtamiseen perehtymistä voisi enemmissä määrin suosia asiantuntijaorganisaatiota johdettaessa.

Taulukko 2. Oppilaitoksen johtajuutta eniten hyödyttänyt koulutus

(N=73 , luokiteltuja vastauksia yht. 89 kpl., joka 100%)	Vastausta (frekvenssi)	Vastaus%
Rehtorin täydennyskoulutus	18 kpl.	20,2%
Käytännön työelämäkokemus	9	10,1%
Musiikillinen koulutus	8	9,0%
Opetushallinnon tutkinto	8	9,0%
Kasvatustieteen opinnot	7	7,9%
Yliopistokoulutus, muu kuin musiikillinen	6	6,7%
Työnohjaukseen osallistuminen vastaanottajana	6	6,7%
Johtamisen erikoisammattitutkinto (JET)	5	5,6%
Vuorovaikutuksen teoriaan perehtyminen	4	4,5%
Kaikki saatu koulutus	4	4,5%
Taloushallinnollinen koulutus	3	3,4%
Henkilöstöhallinnon koulutus	3	3,4%
Hyvät luennot	3	3,4%
Sibelius-Akatemian Arts management –tutkinto	1	1,1%
Psykologian opinnot	1	1,1%
Lukion pitkän matematiikan opinnot	1	1,1%
Urheiluvalmentajan koulutus	1	1,1%
The art of living yoga –meditaatiokoulutus	1	1,1%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>89</i>	<i>100%</i>

Musiikkioppilaitosten rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta kysyttiin miten tärkeänä he kokisivat tiettyjen, esimiestä kuvaavien toimintatapojen ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos heidän oppilaitokseen oltaisiin rekrytoimassa heidän tehtäviään jatkavaa rehtoria tai apulaisrehtoria (Taulukko 3). Pääkysymystä ohjattiin tiukasti tarkoilla alakysymyksillä, mutta kysymyksiä vältettiin sitomasta hetkeen. Näitä, rehtoria kuvaavia ominaisuuksia lähestyttiin kolmesta suunnasta: henkilökohtaisista ominaisuuksista; koulutuksesta ja tutkinnosta, sekä; työkokemuksen osalta. Kysymysasettelu koostui valmiista väittämistä, joihin vastattiin valitsemalla Likert-asteikolle arvoitettuja, valmiita vastausvaihtoehtoja. Vastausvaihtoehtoja olivat ”erittäin vähän”, ”melko vähän”, ”ei paljon eikä vähän”, ”melko paljon” sekä ”erittäin paljon”. Kysymyksiä analysoimalla tutkija pyrki ymmärtämään mitä ovat ne toimintatapojen ominaispiirteet joita esimiehet musiikkioppilaitosten johtotehtävissä todellisuudessa arvostavat. Tulosten pohjalta olisi siten mahdollista vertailla arvostuksia ja kehittää sopivanlaista koulutusta, tarvetta vastaamaan.

Henkilökohtaisten ominaisuuksien merkitysten mittausta varten kysyttiin esimiehiltä ensimmäiseksi sitä, miten he arvostavat kokonaisuuden johtamiseen panostavaa, yksityiskohtien toteutukset usein muille jakavaa johtamistyyliä. Yli kolmannes vastaajista arvosti tätä piirrettä erittäin paljon, kun taas lähes puolet vastaajista arvosti sitä melko paljon. Arvostuksen aste oli siten erittäin merkitsevää. Delegointitaitoja siis näyttää olevan

kentällä runsaastikin käytössä. Ristiriitaiseksi asian kuitenkin tekee se, että tämän tutkimuksen tulosten perusteella esimiesten aikapula näyttäisi olevan todellinen. Mahdollista on, että delegointia ei täten todellisuudessa kuitenkaan osata tai kehdata tehdä. On myös mahdollista, ettei tehtäviä epäluottamuksen takia tahdota uskoa kollegoiden käsiin. Yksinkertaiseksi selitykseksi voisi myös käydä hallinnon henkilöstöpula.

Seuraavaksi mitattiin mielipiteitä sellaisesta, kuvitteellisesta johtajasta joka aktiivisesti pyrki etsimään johtamassaan musiikkioppilaitoksessa kehityskohteita ja löytämään ongelmiin ratkaisuja. Kiistatonta kieltä kertoo se, että kaksi esimiestä viidestä koki tämän erittäin merkitykselliseksi johtajan ominaisuudeksi. Lisäksi hieman alle puolet esimiehistä koki tämän lisäksi melko merkitykselliseksi.

Jos musiikkioppilaitoksen johtajan katsottaisiin olevan henkilö joka ei problematisoi turhaan, vaan antaa henkilöstön melko vapaasti pyörittää arkeansa, katsoisi merkitsevästi 45% vastaajista ominaispiirteen olevan rekrytointitilanteessa melko merkityksellinen, johtajaa puoltava seikka.

Musiikkioppilaitosten esimiehet arvostavat eittämättä henkilöstönsä mielipiteitä ja ajatuksia, koska he toivoisivat omaa tehtävää jatkavan esimiehen merkittävästi osallistuttavan alaisiaan päätöksentekoon. Erittäin merkityksellisenä tätä pitää lähes kolmannes vastaajista, mutta lisäksi 45% vastaajista pitää ajatusta melko tärkeänä. Samaa rataa mielipiteiden suhteen mennään kun esimiehen ominaispiirteelle olisi tavanomaista luoda pitkäjänteisiä suunnitelmia ja pyrkiä pysyttelytymään niissä. Tätä piirrettä pidetään jopa äskeistä hieman tärkeämpänä, koska jopa runsaat kaksi vastaajaa viidestä katsoo seikan olevan erittäin merkityksellinen. Asia, josta puolestaan ollaan lähes yksimielisiä, koskee henkilöstön tasapuolista kohtelua. Jopa runsaat kolme esimiestä neljästä pitää tätä johtajan ominaispiirrettä erittäin merkityksellisenä. Vieläkin enemmän kuitenkin arvostetaan sellaisen luonteenlaadun omaavaa johtajaa joka järjestelmällisesti pyrkii keräämään kattavaa tietoa päätöksentekoaan varten. Hieman alle kolme esimiestä neljästä arvostaa piirrettä erittäin paljon, mutta myös yli neljäsosa vastaajista kokee seikan melko tärkeäksi. Lähtökohtaisesti on hyvä että tehtävät päätökset perustuvat tietoon ja punnittuihin vaihtoehtoihin. Usein kattavaa tietoa on kuitenkin kohtuullisella aikataululla harvoin saatavilla, joten täydellistä tietoa on lähes mahdotonta saavuttaa.

Ylenpalttinen tiedon haaliminen päätösten tueksi voi siis hidastaa sekä rampauttaa organisaation päätöksenteon ja näin tilapäisesti hidastaa tai lähes pysäyttää monet sen toiminnot, suuntaviivoja ja toimintaohjeita odotellessa. Tutkija kokee näin yksimielisen kattavan tiedon haalimisen tarpeen hieman huolestuttavana piirteenä. Äkkiseltään syntyy epäily siitä, että potevatko oppilaitokset jopa turhaa päätöksentekokammosa, virheiden ja epäonnistumisten eliminoimiseksi? Toisaalta tutkijan on hyvä muistaa, että kysymyksenasettelussa käytetty, abstrakti termi, ”kattavat tiedot” aikaansaa jokaisen yksilön arvoasteikolla jokseenkin erilaisen tulkinnan.

Kysymyspatterin tuloksesta ei tutkijan mielestä ilmene mitään erityistä seikkaa johon koulutuksellisesti tulisi ehdottomasti puuttua. Yleisesti kuitenkin voidaan vielä todeta ongelmanratkaisun sekä aktiivisten kehityskohteiden etsimisen olevan aktiivisen esimiehen hyve. Tosin yli-innokkuus vikojen ja ongelmien paikkaamisessa voi myös tappa organisaation luovuuden, sillä luopua olla olemassa voi passivoida koko ilmapiirin pelkästään virheitä vältteleväksi. Myös henkilöstön ehdottoman yhtenäinen kohtelu voi, kauniista perusajatuksistaan huolimatta, pahimmillaan rajusti passivoida sitä henkilöstön osaa joka usein oma-aloitteisesti, aktiivisesti ja itseään säästelemättä tuo esiin kehittämis ehdotuksia ja toimenpide uudistuksia, lähtien näitä myös useimmiten muista mutkista eturintamassa toteuttamaan.

Tulosten saavuttamisen kannalta on poikkeuksetta aina jossakin muodossa varauduttava kuluttamaan voimavaroja. Joskus henkilökunnan osa voi kokea voimavarojen jaon epäoikeudenmukaiseksi. Syntyvä olotila voi olla monesta organisaatiosta tuttu ilmiö, jossa innokkailta tekijöiltä kielletään ylimääräiseksi katsottu voimavarojen käyttö, tasapuolisen kohtelun merkeissä. Tällöin ajan myötä ajaututaan tilanteeseen, jossa kukaan ei olisi oikein tekemässä mitään omasta aloitteestaan, koska siitä ei välttämättä seuraa ainakaan kiitosta.

Taulukko 3. Miten merkityksellisenä oppilaitoksen esimies kokee tietyn, rehtoria tai apulaisrehtoria kuvaavan toimintatavan ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos oppilaitokseen oltaisiin valitsemassa esimiehen tehtävää jatkavaa henkilöä

Henkilökohtaiset ominaisuudet	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaajat yht.
Kokonaisuuden johtamiseen panostava, yksityiskohtien toteutukset usein muille jakava (N=89)	0,0%	2,2%	16,9%	46,1%	34,8%	100%
Etsii aktiivisesti kehityskohteita ja löytää ongelmiin ratkaisuja (N=89)	0,0%	1,1%	9,0%	49,4%	40,4%	100%
Ei problematisoi turhaan tai vaadi saada tietoa kaikesta... antaa toimijoiden melko vapaasti hoitaa arjen (N=89)	2,2%	3,4%	21,3%	44,9%	28,1%	100%
Osallistuttaa oppilaitoksen toimijat merkittävästi päätöksentekoon (N=89)	0,0%	5,6%	16,9%	44,9%	32,6%	100%
Luo pitkäjänteisiä suunnitelmia ja pyrkii pysyttämään niissä (N=88)	0,0%	1,1%	11,4%	45,5%	42,0%	100%
Käsittelee henkilöstöään ehdottoman tasapuolisesti (N=89)	0,0%	0,0%	4,5%	18,0%	77,5%	100%
Pyrkii keräämään kattavat tiedot päätöksentekoaan varten (N=89)	0,0%	0,0%	1,1%	25,8%	73,0%	100%

Johtajan toimintatapojen ominaispiirteiden merkityksellisyyttä tutkittiin myös koulutuksen ja aikaansaatuisten tutkintojen kautta (Taulukko 4). Jos musiikkioppilaitoksen hallintoon hakeutuvan esimiehen voidaan katsoa omaavan huomattavaa lainsäädännöllistä perehtyneisyyttä, voi hän Suomessa odottaa olevansa rekrytointiprosessissa mukana olevien, oppilaitoksessa jo työskentelevien esimiesten silmissä vahvoilla, koska tutkimuksen tulosten perusteella puolet esimiehistä arvostaa näitä avuja melko paljon. Neljäsosa esimiehistä ei osaa sanoa kantaansa, kun taas lähes viidennes arvostaa avuja erittäin paljon.

Tulosten perusteella pitkälle suuntautuneella, pedagogisella koulutuksella vakuutetaan valitsijat kuitenkin vielä äskeistä varmemmin. Lähes puolet esimiehistä pitää pedagogista osaamista erittäin merkityksellisenä. Melko merkityksellisenä sitä pitää kaksi esimiestä viidestä. Pedagoginen koulutus on todellisen tarkastelun kohteena rehtoriksi tai apulaisrehtoriksi haettaessa. Tämä ei toisaalta liene mikään yllätys, kun ottaa huomioon muodolliselle kelpoisuudelle (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista

1998/986) asetetut vaatimukset. Näiden perusteella rehtoriksi pyrkivän oletetaan ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneena olevan varustautunut riittävällä työkokemuksella opettajan tehtävistä, vaihtoehtoisesti omaavan alan ylemmän korkeakoulututkinnon tai omaavan riittävästi työkokemusta opettajan että muista alan tehtävistä ammattiopetusta antavasta oppilaitoksesta. Luonnollista ja ymmärrettävää on siis määritellä pedagoginen osaaminen merkittäväksi osaksi kelpoisuutta kun lainsäädäntökin siihen voimakkaasti nojaa. Mikään ei siis estä musiikin ja taidealan ulkopuolelta tulevia johtajia hakeutumaan rehtorin tai apulaisrehtorin tehtäviin, mutta silloin työkokemusta tulisi olla ”riittävästi” opetustyöstä. On syytä huomata, että opetustyötä tehdäkseen henkilön ei tarvitse olla muodollisesti kelpoinen. Kuitenkin ”omat suosivat omiaan”, joten taideoppilaitoksen esimieheksi on käytännössä vaikeata nousta ilman vankkaa, taiteellista ja pedagogista koulutusta.

Tässä tutkimuksessa on tulosten kautta jo yllä osoitettu, että laskevassa järjestyksessä ne konkreettiset koulutukset joista esimiehet katsovat saaneen eniten hyötyä oppilaitoksen johtajuutta ajatellen ovat: 1) rehtorin täydennyskoulutus, 2) käytännön työelämäkokemus, 3) musiikillinen koulutus, 4) Opetushallinnon tutkinto, sekä 5) pedagogiset opinnot (Taulukko 2). Muodollisista perustutkintokoulutuksista pelkästään musiikillinen sekä kasvatustieteellinen koulutus nousevat täten kärkeen. Tässä tutkimuksessa on jo myös edellä esitetyin tuloksin selvitetty se, että kyselyyn osallistuneiden esimiesten korkeasteisin ja viimeisin tutkinto (Taulukko 1) sekä myös ensimmäistä opetushallinnollista esimiestyötä vastaanotettaessa omattu, korkein tutkinto (Taulukko 1) on yleisimmin suoritettu musiikin alalta ja toiseksi useimmiten kasvatustieteen alalta. Korrelaatiota tutkimustulosten kesken on siis runsaasti. Tutkimuksen tuloksia tutkittaessa kuitenkin on helposti huomattavissa se, miten johtamistaitoja, taloushallinnollisia taitoja, markkinointitaitoja, lainsäädännöllisiä taitoja yms. peräänkuulutetaan esimiesten itsensä toimesta. Kuitenkin tilanne näyttää olevan lopuksi se, että ”todelliset”, johtamiseen perehtyneet asiantuntijat käytännössä sivuutetaan esimiestehtäviä täytettäessä. Näin ainakin suoraan tutkimukseen osallistuneiden perustietojen ynnä muiden, tässä tutkimuksessa ilmenevien faktatietojen perusteella on todettava.

Opetushallinnollisen esimiehen ura näyttää musiikkioppilaitosten esimiesten osalta stereotyyppisesti etenevän kaavalla: 1) virkaan tai toimeen astuminen, pääosin taiteellisen

peruskoulutuksen (tai harvemmin kasvatustieteellisen peruskoulutuksen) sekä Opetushallinnon tutkinnon (tai vastaavan) pohjalta, 2) työssä toimien, usein kantapään kautta asiat oppien, 3) omiin johtamisen puutteisiin havahtuminen ja sitä kautta (energisen tapauksen kohdalla) omaehtoiseen, oppilaitoshallinnolliseen yms. täydennyskoulutukseen hakeutuminen, 4) mahdollisia, muodollisia jatko-opintoja, pääosin kasvatustieteen tai musiikin puolelta suorittaen.

Esimiehen toimintatavan ominaispiirteiden merkityksellisyysarviointia jatkaaksemme (Taulukko 4), päätettiin esimiehille antaa arvotettavaksi kuvitteellinen, johtohenkilöksi hakeva henkilö, joka omaisi merkittävän johtamisteorioihin ja -käytäntöihin suuntautuneen koulutuksen. Tuloksista ilmeni, että hieman yli kolmannes esimiehistä arvosti avuja melko paljon, kun puolestaan kaksi esimiestä viidestä oli haluttomia ottamaan kantaa puolesta tai vastaan. Tulos korreloi verrokkina erittäin hyvin juuri yllä käsiteltyyn, pedagogisen koulutuksen arvostukselliseen ehdottomuuteen sekä tästä tutkimuksesta, muualta saatuihin tuloksiin, jossa pedagogista koulutusta arvostetaan huomattavasti johtamiskoulutusta enemmän, nimenomaan musiikkioppilaitosten esimiehen kvaliteetteja etsittäessä. Johtamiskoulutusta ja -käytäntöä siis pidetään varovaisesti merkityksellisenä musiikkioppilaitoksen opettajan ominaispiirteenä. Johtamiskoulutusta arvostetaan, joten sen suhteen hallinnollista koulutusta kannattaa järjestää kaikissa sen muodoissa, myös muodollisena.

Musiikkioppilaitokseen esimieheksi hakeutuvan henkilön kannattaa suorittaa Opetushallinnon tutkinto (tai vastaava, käypä) rekrytointitilanteeseen mennessä. Tämä, koska kaksi rehtoria tai apulaisrehtoria viidestä pitää tutkinnon suorittamista melko merkityksellisenä ja vastaavasti kolmasosa pitää sitä erittäin tärkeänä meriittinä uutta esimiestä valittaessa. Huomattava on, että Opetushallinnon tutkinto katsotaan esimiestehtävän kannalta selvästi merkityksellisemmäksi kuin merkittävää johtamisteorioihin ja -käytäntöihin suuntautunutta koulutusta. Työläheisempää, substanssiosaamista lähempänä olevaa johtamiskoulutusta siis tunnutaan arvostavan sanamuodoltaan byrokraattikoulutukselta haiskahtavaa koulutusta enemmän. Toisaalta on syytä huomioida se, miten tässä tutkimuksessa on jo jouduttu toteamaan oppilaitoksen johtajuutta eniten hyödyttävää tutkintoa kysyttäessä, että vain 9,0% totesi Opetushallinnon tutkinnon merkityksellisimmäksi, toisin katsottuna taas jopa heti neljänneksi merkityksellisimmäksi, heti rehtorin

täydennyskoulutuksen, käytännön työelämäkokemuksen sekä musiikillisen koulutuksen jälkeen (Taulukko 2). Opetushallinnon tutkinnolla siis vaikuttaa olevan huomattavaa painoarvoa.

Opetusalan ulkopuolelta merkittävää ja syventyvää koulutusta hankkivan henkilön kannattaa opetusalan esimiestehtäviin pyrkiessään ehdottomasti hyötyajatteluun perustaen tarkkaan pohtia, kannattaako koulutus. Oppilaitosten esimiehet kun eivät välttämättä tahdo ottaa kantaa sen suhteen, onko tällainen koulutus merkityksellistä uutta johtaja-ainesta etsittäessä. Merkittävän ja syventyvän koulutuksen merkityksestä kysyttäessä hieman alle kaksi esimiestä viidestä valitsi vastaukseksi ”ei paljon eikä vähän”. Vastaus muodostaa melko lailla vastausten keskijakauman. Tulosta on hyvä verrata juuri edelliseen, Opetushallinnon tutkintoa käsittelevään aiheeseen, jossa Opetushallinnon tutkinnon suorittaminen arvotetaan huomattavan korkealle, toisin kuin tässä käsiteltävää, opetusalan ulkopuolelle jäävää, syventyvää ja merkittävää koulutusta. Ristiriitaista on se, että tämän tutkimuksen, muualla ilmenevien tulosten perusteella musiikkioppilaitoksissa toimivat esimiehet runsain joukoin ja merkitsevästi toivoivat täydennyskoulutusta musiikillisen ja pedagogisen alueen ulkopuolelta. Kummastusta herättää tuon perusteella se, miksi ei esimieheksi hakeutuvan henkilön musiikillisen ja pedagogisen alan ulkopuolista, merkittävää ja syventävää koulutustaustaa sen enempää positiivisella tavalla osata arvostaa. Se, mistä tässä on kyse, jäänee jatkotutkimusten aiheeksi.

Musiikkioppilaitoksen esimiehen tulisi ehdottomasti toimillaan osoittaa pyrkimystä oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja päivittämiseen. Tämä on kiistatonta, koska yli kolmannes esimiehistä pitää tätä melko tärkeänä, kun puolestaan jopa lähes kolme esimiestä viidestä katsoo tämän olevan erittäin merkityksellistä! Todennäköistä on, että taka-ajatuksena johtajien itsensä kehittämisen suhteen on puhtaan tiedon päivityksen lisäksi myös tietty halu tarjota alaisilleen hyvää esimerkkiä osoittavaa johtajuutta.

Taulukko 4. Miten merkityksellisenä oppilaitoksen esimies kokee tietyn, rehtoria tai apulaisrehtoria kuvaavan toimintatavan ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos oppilaitokseen oltaisiin valitsemassa esimiehen tehtävää jatkavaa henkilöä

Koulutus ja tutkinto	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaajat yht.
Omaa huomattavaa perehtyneisyyttä lakiin ja asetuksiin (N=89)	0,0%	6,7%	27,0%	49,4%	16,9%	100%
Omaa pitkälle suuntautuneen, pedagogisen koulutuksen (N=88)	0,0%	1,1%	9,1%	40,9%	48,9%	100%
Omaa merkittävän johtamisteorioihin ja -käytäntöihin suuntautuneen koulutuksen (N=89)	1,1%	9,0%	42,7%	36,0%	11,2%	100%
On suorittanut laissa kelpoisuuden saavuttamisen vaihtoehdoksi asetetun opetushallinnon tutkinnon (N=89)	2,2%	9,0%	16,9%	39,3%	32,6%	100%
Omaa myös merkittävästi opetusalan ulkopuolelle syventyvää koulutusta (N=88)	1,1%	22,7%	38,6%	33,0%	4,5%	100%
Osoittaa pyrkimystä oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja päivittämiseen (N=88)	0,0%	0,0%	4,5%	37,5%	58,0%	100%

Johtajan toimintatapojen ominaispiirteitä voidaan tutkia myös työkokemuksen kautta. Erilaisia urapolkuja tarkastelemalla voidaan niiden arvostusta mitata musiikkioppilaitosten esimiesten silmin. Aiheeseen liittyen kysyttiin aluksi sitä, miten merkityksellisenä esimiehet pitivät oppilaitoksen esimiestehtäviin hakeutuvan henkilön aikaisemmin kerryttämää työkokemusta (Taulukko 5). Tulosten perusteella työkokemusta arvostettiin lähtökohtaisesti merkittävästi, koska kolme esimiestä viidestä piti sitä melko merkityksellisenä. Lisäksi yksi viidestä piti työkokemusta erittäin tärkeänä. Työkokemuksista merkittävimpänä pidettiin sellaista, joka on suoritettu opetus- ja kasvatustyön parissa. Musiikkioppilaitosten esimiehistä runsas puolet piti tällaista kokemusta erittäin merkittävänä ja lähimain puolet heistä arvosti meriittiä melko paljon.

Asia, jota pidettiin toiseksi merkityksellisimpänä työkokemukseen liittyvänä seikkana, oli hakeutumisen kohteena olevan musiikkioppilaitoksen hyvä tunteminen. Kolmannes esimiehistä piti sitä erittäin merkityksellisenä, hakijaa puoltavana seikkana, jos esimiestehtävään tarjolla henkilö oli hyvin perillä organisaation toimintatavoista ja kulttuurista. Lisäksi, hieman alle kolmannes esimiehistä komppasi näkemystä, arvioiden

seikan melko tärkeäksi. Koska uutta esimiestä hakeva musiikkioppilaitos tulee mieluiten tuntea, tarkoittanee se sitä, että ulkopuolisten rekrytointiin suhtaudutaan varovaisesti. Kun tähän lisää tulostiedon siitä, että varsinkin opetus- ja kasvatustyön parissa saavutettu työkokemus on merkittävä, positiivinen tekijä, voidaan oppilaitoksen vara- tai apulaisrehtorien olettaa olevan vahvoilla varsinaisen rehtorin tehtäviin. Täten on mahdollista, että rehtorit mielellään rekrytoidaan oppilaitoksen omasta henkilökunnasta. Tällöin saadaan tuttua ja turvallista johtaja-ainesta, kun henkilö entuudestaan tunnetaan. Toisaalta menettelyllä mahdollisesti menetetään hieno mahdollisuus uusiin, organisaation ulkoa tuotuihin ajattelu- ja toimintatapoihin. Toisaalta vieraat, mahdollisesti olemassa olevan toiminnan kyseenalaistavat ajattelu- ja toimintatavat voidaan myös osaltaan kokea riskitekijänä, organisaation kulttuurin yhtenäisyyttä sekä tuttuja ja turvallisia ajattelu- ja toimintatapoja uhkaavana tai turmelevana voimana. Tässä olisi jatkotutkimuksille aihetta.

Musiikkioppilaitosten rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta tahdottiin myös tiedustella sitä, voiko esimiestehtäviin hakeuduttaessa joidenkin hakijoiden ratkaisevaksi eduksi katsoa sen, miltä sektorilta työkokemusta on kerrytetty. Esimiehiä pyydettiin täten kirjaamaan arvostuksensa tason niin julkista sektoria, julkisia palveluja järjestävää yksityistä tahoa, kolmatta sektoria, kuin yritysmaailmaakin koskien. Selvisi, että muiden kuin julkisen sektorin työkokemuksen suhteen esimiesten käsitykset olivat melko samankaltaiset, tarkoittaen sitä, että yhtenäisesti noin puolet esimiehistä ei osannut muodostaa kantaa työkokemuksen merkittävydestä suuntaan tai toiseen. Julkiselta sektorilta ammennettua työkokemusta sen sijaan arvostettiin varovasti enemmän. Runsaat kaksi esimiestä viidestä ei oikein osannut muodostaa kantaansa, mutta yhtäläillä lähes kaksi esimiestä viidestä piti seikkaa melko tärkeänä. Luonnollisesti työkokemus kerryttää osaamista, vaikka se ei muodollista koulutusta olekaan, paitsi harjoittelujaksona, osana jotakin tutkintoon johtavaa, muodollista koulutusta. Jos musiikkioppilaitoksen rehtorin pesti kuitenkin siintää jonkin henkilön tulevaisuuden ammattihaaveena, kannattaa työkokemusta näillä näkymin siis hankkia yksinomaan julkisella sektorilla toimivasta organisaatiosta. Jos tähän vielä yhdistää opetus- ja kasvatusektorilla toteutetun työn, on se karrikoiden entistä vakuuttavampaa. Entistä tyytyväisempiä ilmeitä aikaansaadaan valitsijakunnan jäsenissä jos esimiestehtävään hakeutuva on juuri yllä olevan lisäksi ennakoivasti saanut mahdollisuuden suorittaa jonkinlaisen työjakson siinä oppilaitoksessa johon hän hakee (kts. ”oppilaitoksen hyvä tunteminen”). Jos tällainen työn teko ei tule kysymykseen, on

ainakin suotavaa muuta kautta hankkia juuri kyseisestä oppilaitoksesta, sen toiminnasta ja toimintakulttuurista parhaat, mahdolliset tiedot.

Miksi julkinen työkokemus katsotaan muita selvemmin eduksi? Pelätäänkö taiteellisissa, ns. ”pehmeissä” organisaatioissa esimerkiksi yksityisen sektorin, ns. ”kovaa” johtamista? Miksi ei arvosteta yksityisen sektorin henkiinjäämisviettä, eli miten järjestää oma-rahoitteista toimintaa, varojen hankintaa. Ristiriita on olemassa, koska tämän tutkimuksen tulosten varjossa musiikkioppilaitosten esimiehet myöntävät merkitsevästi, että mm. taloushallinnon ja markkinoinnin suhteen olisi mieluisaa omata lisää tietoa ja taitoa. Aihe vaatisi lisää tutkimusta, johon tosin tämän tutkimusmateriaalin pohjalta ei voida ryhtyä.

Taulukko 5. Miten merkityksellisenä oppilaitoksen esimies kokee tietyn, rehtoria tai apulaisrehtoria kuvaavan toimintatavan ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen, jos oppilaitokseen oltaisiin valitsemassa esimiehen tehtävää jatkavaa henkilöä

Työkokemus	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaajat yht.
Työkokemusta johtamistyöstä (N=88)	0,0%	1,1%	20,5%	58,0%	20,5%	100%
Työkokemusta opetus- ja kasvatustyöstä (N=89)	0,0%	0,0%	2,2%	44,9%	52,8%	100%
Työkokemusta julkiselta sektorilta (N=89)	5,6%	12,4%	41,6%	38,2%	2,2%	100%
Työkokemusta julkisia palveluja järjestävältä yksityiseltä taholta (N=89)	5,6%	20,2%	49,4%	22,5%	2,2%	100%
Työkokemusta kolmannelta sektorilta (N=89)	10,1%	23,6%	51,7%	13,5%	1,1%	100%
Työkokemusta yritysmaailmasta (N=88)	14,8%	14,8%	54,5%	15,9%	0,0%	100%
Johtamasi oppilaitoksen hyvä tunteminen (N=89)	1,1%	11,2%	23,6%	30,3%	33,7%	100%

6.2.2 Koulutuksen vaikutus työstä suoriutumiseen

Onko koulutuksella merkitsevää ja tuntuvaa vaikutusta siihen, miten työstä suoriutuu? Kysymyksen selvittämiseksi musiikkioppilaitosten rehtoreilta ja apulaisrehtoreilta kysyttiin, oliko mahdollisesti läpikäyty, johtamiseen syventyvä koulutus heidän mielestään tuntuvasti vaikuttanut johtamistuloksiin... ja jos oli, niin miten? Avoimeen kysymykseen vastasi kaikkiaan 61 esimiestä. Jokaisen esimiehen kirjoitelmasta oli tämän kysymyksen

kohdalla mahdollista löytää ja eristää pääsanoma. Täten vastauksia saatiin yhtäläinen määrä vastaajiin verrattuna (N=61, Taulukko 6).

Vastanneista esimiehistä kaksi ilmoitti, etteivät olleet käyneet mitään puhtaaseen johtamiseen syventyvää koulutusta. Kahdeksan esimiestä puolestaan ilmoitti, etteivät olleet kokeneet johtamiseen syventyvän koulutuksensa millään tavoin vaikuttaneen heidän johtamistuloksiinsa. Yhteensä 51 johtajaa kertoi johtamiskoulutuksen vaikuttaneen johtamistuloksiin tuntevan myönteisesti. Näiden kirjoitelmat luokiteltiin sisällön mukaan.

Runsaassa kolmanneksessa kaikista vastauksista (34,4%) esimiehet kirjoittivat koulutuksen tuoneen mukanaan ajattelun laaja-alaisuutta sekä selvästi parantunutta kokonaisuuksien hallintakykyä. Koulutus oli lisännyt ymmärrystä ja tuonut tietoa organisaation toiminnasta. Lisäksi se oli myös tuonut rutkasti itseluottamusta ja turvallisuuden tuntoa johtamiseen.

Toiseksi suurimman vastausluokan (16,4%) muodostivat vastaukset, joissa koulutuksen katsottiin vaikuttaneen työhön tarjoamalla uusia välineitä johtamistyön analysointiin sekä strategiatyön tekemiseen. Tällä tavoin katsottiin mahdollisuudeksi paremmin voida hallita ja valvoa prosesseja sekä samalla kehittää omia johtamiseen liittyviä heikkouksia ja tuoda esiin vahvuuksia. Koulutuksen oli edelleen katsottu herättäneen kriittistä ajattelua sekä antanut rohkeutta asioiden tekemiseen. Toiminnasta oli tullut enemmän ennakoivaa, mikä oli helpottanut suunnittelutyötä.

Kolmanneksi suurin vastausluokka (14,8%) koostui vastauksista joissa kirjoitettiin koulutuksen avanneen puhtaasti uusia toimintamalleja arkijohtamiseen. Seuraava luokka muodostui vastauksista joissa esimiehet olivat koulutuksen myötä huomanneet vuorovaikutustaidoissaan huomattavaa kehitystä (9,8%). Koulutuksissa oli kannustettu johtajia herkemmin kuuntelemaan työyhteisössä toimivia kanssaihmisiiä. Tämän myötä myös ihmistuntemuksen katsottiin kasvaneen. Oma vastausluokka luotiin myös sellaisia kirjoitelmia varten joissa esimiehet olivat ihan yleisellä tasolla katsoneet hyötynensä koulutuksesta henkilöstöhallinnon johtamista silmällä pitäen (6,6%). He olivat myös koulutuksen myötä hankkineet tietoisuutta erilaisista johtamistyyleistä.

Yhdessä vastauksessa nostettiin esille se, miten koulutus oli antanut vastaajalle työkalut soveltaa omaan johtamiseensa ja organisaatioonsa muilta aloilta näkemäänsä ja oppimaansa. Nähtävästi benchmarking-vertailua vastaava toiminta onkin muiden vastaajien johtamisissa oppilaitoksissa sisältynyt osaksi toimintaa, koska vastauksia ei tähän liittyen enempää löytynyt.

Taulukko 6. Johtajuuteen syventyvän koulutuksen merkittävän myönteinen vaikutus johtamistulokseen

Luokka (N=61, yht. 100%)	Vastaajia	Vastaus%
Ajattelu laaja-alaistunut ja kokonaisuuksien hallinta parantunut	21	34,4%
Välineitä johtamistyön analysointiin sekä strategiatyöhön	10	16,4%
Uusia toimintamalleja arkijohtajuuteen	9	14,8%
Lisäsi vuorovaikutustaitoja	6	9,8%
Henkilöstöhallinnollista hyötyä	4	6,6%
Työkaluja soveltaa muilta aloilta omaan alaan	1	1,6%
Johtamisen syventävä koulutus ei vaikuttanut johtamistulokseen	8	13,1%
Johtamiseen syventyvää koulutusta ei läpikäyty	2	3,3%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>61</i>	<i>100%</i>

6.2.3 Koulutukselliset puutteet

Muodollisella koulutuksella ei todennäköisesti ikinä voi suoraan aikaansaada tilannetta jossa työmarkkinoille lähtevä, koulutuksesta vastavalmistunut henkilö olisi voitu ennakoivasti kouluttaa muutta mutkitta selviämään ja ratkomaan eteen tulevia, odottamattomia tilanteita aina joitakin valmiita kaavoja ja menettelytapoja käyttäen. Koulutus voikin siksi parhaimmillaan olla soveltavaa, tarpeellisten selviämiskeinojen ja ajattelutapojen hankintaa ja opettamista, jolloin eteen ilmestyvistä haasteista voidaan mahdollisesti selvittää luovaa ongelmanratkaisua hyväksikäyttäen, tarkoittaen ajattelua, innovointia, keinovalikoimien tiedostamista ja aktiivista etsimistä sekä uuden soveltamista.

Ajan kuluessa elämästä selviämisen taidot muuttuvat yhteiskunnan muuttumisen myötä. Etenkin menestykseen siivittävän tieto-aidon sisältö muuttuu usein rajustikin. Siksi on toistuvasti syytä terveen kriittisesti tarkastella hyväksikin koettuja ratkaisuja sen suhteen miten ne ovat kestäneet aikaa ja miten ne ajallisessa todellisuudessa soveltuvat käytettäväksi. Oikealla tavoin suunnatulla koulutuksella voidaan kuitenkin menestyksekkäästi vaikuttaa toimintojen kaikinpuoliseen laadun kohentamiseen. Tämän tutkimuksen myötä pyritään ymmärtämään musiikkioppilaitosten esimiesten

koulutuksellisia puutteita heiltä itseltään näitä asioita kysymällä. Oletuksena on usean kysymyksen kohdalla ollut se, että avointa kysymysasettelua hyväksikäyttäen on toivottu paremmin saavan tarkkaa, kuvailevaa sekä laajaa tietoa kaikista niistä ajatuksista joita aihe sekä kysymysten asettelu on esimiesten ajatuksissa nostanut esiin.

Jotta rehtorien ja apulaisrehtorien toiminnallisia heikkouksia voitiin osaksi selittää, lähestyttiin aihetta jokseenkin epäsuorasti, koulutuksen kautta, heiltä tuon hetken päälimmäisiä koulutustarpeita avoimen kysymyksen kautta tiedustelemalla (Taulukko 7). Kysymykseen vastasi yhteensä 70 esimestä, mutta heistä 59 kirjoitti relevantisti, aiheeseen liittyen (N=59). Yksitoista vastausta siis jätettiin huomiotta, koska niissä ei vastattu kysymykseen tai muutoinkaan kirjoiteltu kysymyksenasettelua hyödyttävästi. Vastaukset luokiteltiin sisällön mukaan ja luokat nimettiin sisältöä kuvailevasti. Esimiesten kirjoittamien vastausten perusteella heidän suurin täydennyskoulutustarpeensa keskittyi luokkana henkilöstöjohtamiseen (35,6% vastauksista/vastaajista). Suurin osa näistä vastaajista mainitsi terminä nimenomaan henkilöstöjohtamisen, mutta myös siihen suoraan liittyvistä aiheista kirjoitettiin, kuten ihmissuhdejohtajuudesta (8,5%), muutosjohtajuudesta (3,4%) sekä keskustelu- ja puhetaidoista (1,7%).

Toiseksi merkittävimmäksi täydennyskoulutusluokaksi muodostui taloushallinto (23,7%). Hieman vähemmän kirjoitettiin markkinointitaitojen puutteesta (10,2%) sekä säännösten ja lainsäädännöllisten asioiden kohentamistarpeesta (10,2%). Yllättävää oli se, että 8,5% vastaajista toivoi ohjausta ajankäytöllisissä asioissa. Jokunen vastaaja toivoi myös kohennusta kielitaitoihinsa (6,8%) sekä tietoteknisiin taitoihinsa (5,1%).

Taulukko 7. Päälimmäinen täydennyskoulutustarve vastaushetkenä

(N=59, yhteensä 100%)	Vastaajia	Vastaus%
Henkilöstöjohtaminen	21 kpl.	35,6%
Taloushallinto	14	23,7%
Markkinointi	6	10,2%
Säännökset ja lainsäädäntö	6	10,2%
Ajankäyttö	5	8,5%
Kielitaito	4	6,8%
Tietotekniikka	3	5,1%
YHTEENSÄ	59	100%

Pohdittaessa sopivia ja musiikkioppilaitosjohtamisen kannalta kriittisiä, oikeita asioita mittaavia kysymyksiä, päädyttiin tarkastelemaan koulutuspohjan laajuutta tiettyjen,

oppilaitosjohtamisen kannalta tärkeiden, arkisten taitojen kannalta. Jotta koulutuksen sisällön voitaisiin olettaa tavoittelevan edes jokseenkin kattavaa substanssisisältöä, valittiin koulutuskeston rajaksi vähintään 30 tuntia. Vastausvaihtoehdoiksi valittiin yksinkertaiset ”kyllä” ja ”ei”. Aluksi kysyttiin, oliko musiikkioppilaitoksen esimies joskus osallistunut vähintään 30 tuntia kestäväan, kokoustaitoja kohentavaan koulutukseen (Taulukko 8). Alle kolmannes vastaajista oli osallistunut tällaiseen koulutukseen. Johtajan rooli sisältää suureksi osaksi henkilöstövoimavarojen koordinoivaa toimintaa sekä kokoontumisten tehokkuuden, asiallisuuden sekä ymmärrettävän suoraviivaisuuden ylläpitämistä, usein puheenjohtajan roolissa. Oppilaitoksen rehtori tai vararehtori toimii lisäksi lähes poikkeuksetta oppilaitoksen edustushenkilönä kaiken kattavissa, yhteistyötahojen kanssa käytävissä neuvotteluissa. Täten oli pieni yllätys, että näin suuri osa esimiehistä toimii johtamistehtävässään ilman näinkään vaatimatonta, kokoustaitoihin perehdyttävää koulutusmäärää.

Kun puolestaan kysyttiin sitä, olivatko esimiehet osallistuneet koulutukseen, jossa käsiteltiin suhteiden luomista työyhteisön ulkopuolisiin tahoihin ja sidosryhmiin, saatiin tulokseksi hieman edellistä rohkaisevammin, että lähes kaksi esimiestä viidestä oli tällaiseen koulutukseen osallistunut. Näin tietyt muodolliset toiminta- ja käyttäytymisnormit ovat jollakin varmuudella ainakin lievän vähemmistön tiedossa.

Alle kolmannes esimiehistä olivat käyttäneet tilaisuuttaan osallistua vähintään 30 tuntia kestäväan, taloushallinnollisia aiheita käsittelevään opetukseen. Aiheen laajuuteen ja syvyyteen nähden 30 tunnin koulutusta voidaan pitää lähinnä pintaraapaisuna aiheesta, joten sitä voidaan kyllä syystä pitää erittäin huolestuttavana, etteivät johtajat juurikaan ole katsoneet itsensä kannalta tärkeäksi tutustua tähän asiakokonaisuuteen. Voisihan aina olla mahdollista, että kyseessä on tilastoharha ja talouteen liittyviä opintoja on tehty suureksi osaksi omin päin. Tämä on kuitenkin merkittävässä määrin melko epätodennäköistä. Kyllä alkeet tällaista aihetta koskien usein käytännössä haetaan ohjatusta ympäristöstä. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden todennäköinen, taloushallinnon laajamittainen puute on kuitenkin todennäköisesti organisaation pidemmänpäällisen kukoistuksen kannalta turmiollista. Vaikkakin taloushallintoa pääosin pyörittäisi joku, tehtävää varten palkattu erillishenkilö, on myös visio-, arki- ja toimeenpanevaa johtajuutta hoitavan hallinnon osan ehdottomasti osattava mutkitta lukea ja laatia talouden tunnuslukuihin liittyvää aineistoa.

Tässä yllä, päällimmäistä täydennyskoulutustarvetta käsittelevistä tutkimustuloksista tosin ilmenee, että vastaajamäärältään neljänneksi suurimmassa yksittäisluokassa lähes neljännes esimiehistä arvioi taloushallinnon kuuluvan heidän päällimmäiseksi täydennyskoulutustarpeekseen. Myös tässä alapuolella käsitellään piakkoin täydennyskoulutustarvetta. Tuloksista ilmenee, että yli kolmannes esimiehistä kokee erittäin paljon taloushallinnollista täydennyskoulutushalua ja vastaavasti yli neljännes kokee melko paljon halua.

Kun vähintään 30 tunnin laajuisia, markkinointiin liittyviä opintoja tiedusteltiin, ilmoitti tasan neljännes esimiehistä läpikäyneensä aihetta käsittelevän koulutuksen. Taaskaan määrää ei voida pitää kovin suurena, joskaan aihetta ei voida pitää menestyvää oppilaitosta johtavan esimiehen osaamisen kannalta ehkä ihan yhtä kriittisenä tekijänä kuin talouden perusfundamentteihin liittyvien asioiden ymmärtämistä. Esimiehet ovat kuitenkin joissakin tapauksissa myös itse havahtuneet markkinointitaitojen tarpeellisuudesta osana oppilaitoksen toimintaa ja sen johtajuutta. Tämä ilmenee jälleen tässä edellä, esimiesten päällimmäistä täydennyskoulutustarvetta kartoittavan kyselyn tuloksista. Niistä ilmenee, että joka kymmenes tutkimukseen osallistuneista esimiehistä pitää juuri markkinointiin liittyvää koulutusta päällimmäisenä täydennyskoulutustarpeenaan. Myös tässä alla, piakkoin esitellyissä, täydennyskoulutushalukkuutta tarkastelevista tuloksista ilmenee, että kaksi esimiestä viidestä tahtoo hankkia markkinointiin liittyvää koulutusta melko paljon, kun taas vastaavasti viidennes tahtoo sitä erittäin paljon.

Markkinointitaitojen terävöittämiseen ilmenee musiikkioppilaitosten näkökulmasta epäilemättä koko ajan suurempaa tarvetta. Syyksi tähän on laskettava yhä kovemmaksi käyvä kilpailu lasten ja nuorten huomiosta harrastekentällä. Tuossa kilpailussa menestymiseksi ei missään nimessä enää riitä se, että tehdään asiat tähän asti hyväksi koetuin keinoin, oman vankan ammattitaidon vetovoimaan luottaen. Nykyään, ja ennen kaikkea tulevaisuudessa, vaaditaan lisääntyvästi enemmän innovatiivisuutta sen suhteen, miten markkinoida keskittymistä ja runsaasti paneutumista vaativaa harrastusta tarpeeksi kosiskelevasti, elämyksellisenä ja nuoria suhteellisen nopeasti palkitsevana harrastuksena. Sama haaste on edessä musiikin ammatillisten opintojen sisältöjä luotaessa.

Taulukko 8. Osallistuminen työelämän haasteita keventävään koulutukseen

	Kyllä	Ei	<i>Vastaajat yht.</i>
Oletko osallistunut väh. 30 tuntia kestävään...			
...kokoustaitoja kohentavaan koulutukseen (N=89)	29,2%	70,8%	100%
...koulutukseen, jossa on käsitelty suhteiden luomista työyhteisön ulkopuolisiin tahoihin ja sidosryhmiin (N=89)	38,2%	61,8%	100%
...taloushallinnon koulutukseen (N=88)	29,5%	70,5%	100%
...markkinointikoulutukseen (N=88)	25,0%	75,0%	100%

Tässä edellä on kartoitettu rehtoreiden sekä apulaisrehtoreiden näkemyksiä heidän omista täydennyskoulutustarpeistaan lomakekyselyn suorittamisen aikoihin. Kysymyksenasettelussa oli myös sisään leivottuna vaatimus täydennyskoulutustarpeiden keskinäisestä arvottamisesta. Täten tulokseksi saatiin tiettyinä hetkenä tärkeimmäksi koettu täydennyskoulutustarve. Laajemman ymmärryksen ja tulosten reliabiliteetin ja validiteetin varmistamiseksi vastaajia pyydettiin vastaamaan käytännössä samaan kysymykseen uudelleen. Tällä kertaa pääkysymystä ohjattiin tiukasti tarkoilla alakysymyksillä, mutta samalla kysymyksiä ei sidottu hetkeen eikä pakotettu vastaajaa arvottamaan valittavaa koulutustarvetta päällimmäiseksi. Kysymysasettelu koostui valmiista väittämistä, joihin vastattiin valitsemalla Likert-asteikolle sijoitettuja, valmiita vastausvaihtoehtoja. Valittavia vastausvaihtoehtoja olivat ”erittäin vähän”, ”melko vähän”, ”ei paljon eikä vähän”, ”melko paljon” sekä ”erittäin paljon”. Täydennyskoulutuksen vastaanottohalukkuutta mittaava kysymys jaoteltiin kolmeen kysymyspatteriin: kvalifikaatiovaatimukset; pedagoginen johtajuus, sekä johtajuus.

Ensimmäisessä, täydennyskoulutushalukkuutta mittaavassa patterissa mitattiin kvalifikaatiovaatimuksia (Taulukko 9). Ensimmäisessä kysymyksessä kysyttiin täydennyskoulutushalukkuutta kokousteknisten taitojen osalta. Selvisi, että lähes puolet vastaajista ei oikein osannut sanoa, tarvitsivatko koulutusta kokousteknisiin avuihinsa. Vastaus kuvaa vastausten keskijakaumaa. Hieman alle neljännes vastaajista olivat sitä mieltä, että koulutusta tarvittaisiin melko vähän. Koska koulutustarve on tulkittava melko laimeaksi, voisi olettaa että kokoustekniset taidot ovat melko hyvin esimiesten hallussa. Samalla tulee muistaa, että juuri tässä yllä käsiteltiin esimiesten osallistumista yli 30 tuntia kestävään, kokoustekniseen koulutukseen. Tuloksena todettiin, että esimiehistä vain vajaa kolmasosa oli tällaiseen koulutukseen osallistunut.

Kun kysyttiin kouluttautumishalukkuutta esimiesten valmiuksissa luoda yhteyksiä oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin, katsoi runsas neljännes vastaajista tarvitsevansa melko paljon täydennyskoulutusta, kun taas vajaa kolmannes ei osannut päättää mieltänsä asian suhteen. Viidennes vastaajista toivoi kuitenkin erittäin paljon koulutusta, kun yhtä lailla toinen viidennes tunsikin melko vähän halukkuutta moiseen. Yllä huomattiin, että kaksi esimiestä viidestä oli jo osallistunut yli 30 tuntia kestäväseen koulutukseen. Täten muodostuu ilmiselväksi, että tarvetta vastaavaa kouluttautumishalua nähtävästi esiintyi.

Taloushallinnollisissa taidoissa halukkuutta koulutukseen ilmeni merkittävästi, koska 28,4% vastaajista toivoi aiheesta erittäin paljon koulutusta ja vastaavasti yli kolmannes melko paljon koulutusta. Viidennes vastaajista ei osannut ottaa kantaa puolesta, eikä vastaan. Koulutushalukkuus korreloi myös edellä käsitellyn asetteluun, jossa avoimin kysymyksin kysyttiin päällimmäistä, kyselyhetken täydennyskoulutustarvetta. Tuossa taloushallinto nousi yksittäisenä luokkana toiseksi yleisimmäksi (23,7% vastaajista). Kun näitä tuloksia vertaa yllä todettuun tulokseen, jossa yli 70% esimiehistä ei ollut osallistunut yli 30 tuntia kestäväseen taloushallinnolliseen koulutukseen, voimme huomata, että koulutusta ei olla juuri hankittu, mutta sellaisesta toden teolla haaveillaan.

Myös markkinointitaitoihin tarvittaisiin selvästi saada koulutusta, koska yli kaksi esimiestä viidestä katsoi haluavansa sitä melko paljon ja yli viidennes erittäin paljon, olkoonkin että vajaa kolmannes ei osannut ottaa kysymykseen kantaa. Mielensä päättämättömiäkin oli asian suhteen hieman alle kolmannes vastaajista. Tulokset korreloivat tässä edellä esitettyyn kysymysten asetteluun, jossa avoimin kysymyksin kartoitettiin päällimmäistä, kyselyhetken täydennyskoulutustarvetta. Tuossa markkinointi nousi yksittäisenä luokkana kolmanneksi yleisimmäksi (10,2% vastaajista). Juuri yllä puolestaan todettiin, että kolme vastaajasta neljästä eivät olleet käyneet yli 30 tuntia kestävässä markkinointikoulutuksessa. Tarvetta koulutukselle siis olisi runsaan puoleisesti ja siihen korreloiden myös kouluttautumishalua vaikuttaisi olevan todella runsaasti. Merkille pantavaa on kuitenkin se, miten näin palavaa kouluttautumistarvetta ilmentävä aihe, kuten markkinointitaitoa, ei nostettu kolmatta sijaa korkeammalle päällimmäistä koulutustarvetta kysyttäessä. On siis oletettava, että esimiehet todellakin tuntevat olevansa merkittävässä koulutuksen tarpeessa useammalla saralla.

Taulukko 9. Esimiesten täydennyskoulutushalukkuus kvalifikaatiovaatimusten osalta

Kvalifikaatiovaatimukset	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaus % yht.
Tahto saada täydennyskoulutusta...						
...kokousteknisissä taidoissa (N=88)	5,7%	23,9%	46,6%	17,0%	6,8%	100%
...valmiuksissa luoda yhteyksiä oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin (N=88)	1,1%	20,5%	30,7%	27,3%	20,5%	100%
...taloushallinnollisissa taidoissa (N=88)	0,0%	14,8%	20,5%	36,4%	28,4%	100%
...markkinointitaidoissa (N=88)	1,1%	4,5%	30,7%	42,0%	21,6%	100%

Esimiesten täydennyskoulutushalukkuutta mitattiin myös pedagogista johtajuutta käsittelevällä kysymyspatterilla (Taulukko 10). Ilmeni, että opetus- ja kasvatustyön organisoinnin kokonaisuuden hahmottamisessa ei näyttänyt olevan merkittäviä puutteita, tosin varovaista tarvetta esimiesten kouluttamiselle kyllä ilmeni. Tuloksellisuuden kehittämisessä ja sen valvonnassa sen sijaan näyttäisi olevan selvää tarvetta koulutukselle, koska lähes puolet vastaajista ilmoitti tarvitsevänsä sitä melko paljon ja vastaavasti joka kuudes erittäin paljon. Samaten merkittävää koulutustarvetta koettiin olevan opettajien ohjaamisessa sekä tukemisessa opetus- ja kasvatustyössä. Yli kolmannes vastaajista katsoi tarvetta olevan erittäin paljon ja vastaavasti toinen, yli kolmannes arvioi tarvetta olevan melko paljon. Kysyä voi toisaalta kriittisen puoleisesti sitä, miksi rehtorit ja apulaisrehtorit kokevat vahvasti tarvitsevänsä ohjata ja tukea alaisuudessaan työskenteleviä opetus- ja kasvatustyön asiantuntijoita niin aktiivisesti ja syvällisesti jotta he kokevat tarvitsevänsä siihen merkittävää lisäkoulutusta... ovathan tähän tutkimukseen osallistuneet esimiehet merkittävässä määrin itse opetus- ja kasvatustieteen asiantuntijoita? Vaikka ehdottomalla valtaosalla esimiehistä oli kulttuurialan tutkinto, niin on muistettava tässä tutkimuksessa jo ennalta todettu (Kuvio 16), jonka mukaan reilu neljännes vastaajista oli työskennellyt opettajana yli 15 vuotta ennen ensimmäisen esimiesaseman vastaanottamista. Vastaajista vajaa neljännes oli opettanut 11-15 vuotta ja reilu viidennes vastaavasti 6-10 vuotta. Lisäksi on muistettava, että soitonopettajaksi sijoittuminen on pääosin edellyttänyt musiikkipedagogisen opintosuuntauksen valintaa ammattikoulutusta suoritettaessa. Syyksi esimiesten kontrollointi- ja ohjaustarpeelle voisikin ajatella sitä, ettei henkilökunnan opetuksellisiin ja kasvatuksellisiin edesottamuksiin aina esimiestahon puolelta luoteta, jolloin ohjat on esimiesten näkökulmasta syytä vahvasti pitää omissa käsissä, asioihin eritoten omaa tietotaitoa käyttäen. Huomattavasti todennäköisempää on kuitenkin se, että esimiehet pedagogista johtamistaan varten tahtoisivat pyrkiä pysymään ajassa mukana,

jolloin he tässä innokkaasti ilmoittavat olevansa kiinnostuneita hakemaan itselleen uutta, ajankohtaista opetus- ja kasvatustietoa toimintansa ja päätöstensä tueksi. Tätä näkökulmaa puoltaisi vahvasti se, että tämän tutkimuksen myötä rehtorit ja apulaisrehtorit ovat jo yhdessä arvioineet neljä opettajaa viidestä olevan muodollisesti 81-100% kelpoisia nykyiseen toimenkuvaansa (Kuvio 22). Esimiehet eivät siis toisin sanoen tahdo tiedollisesti jäädä alakynteeseen pedagogisilta taidoiltaan.

Opiskelijoiden motivointi opintojen suhteen vaikuttaa olevan pienoinen haaste, koska lähes kolmannes kyselyyn vastanneiden musiikkioppilaitosten esimiehistä kokee tarvitse- vansa erittäin paljon koulutusta motivoinnin työkaluista. Edelleen, hieman yli kolmannes vastaajista toivoi koulutusta melko paljon. Varovaisesti vähemmän esimieskoulutusta puolestaan toivottiin opiskelijoihin kohdistuvan opetus- ja ohjaustyön tehokkuuden arviointiin, jossa kaksi vastaajaa viidestä kylläkin toivoi melko paljon koulutusta asian tiimoilta. Kolmannes vastaajista ei toisaalta osannut ilmaista kantaansa asian suhteen.

Työjärjestyksen laadinta-asiat vaikuttavat olevan musiikkioppilaitoksissa pääosin hallussa, koska kaksi vastaajaa viidestä katsoi, etteivät osanneet ottaa tähän kantaa. Mielenpide kuvasi myös erittäin hyvin jonkinlaista mielipiteiden keskijakaumaa. Myös oppilaitostyön yleinen organisointi näyttää mielipiteiden suhteen seuraavan melko samoja suuntauksia, joskin varovaista tarvetta esimieskoulutuksen halukkuuteen on havaittavissa.

Taulukko 10. Esimiesten täydennyskoulutushalukkuus pedagogisen johtajuuden osalta

Pedagoginen johtajuus	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaus % yht.
Tahto saada täydennyskoulutusta...						
...opetus- ja kasvatustyön organisoinnin kokonaisuuden hahmottamisessa (N=88)	1,1%	13,6%	29,5%	29,5%	26,1%	100%
...tuloksellisuuden kehittämisessä ja sen valvonnassa (N=88)	0,0%	8,0%	28,4%	47,7%	15,9%	100%
...opettajien ohjaamisesta ja tukemisesta opetus- ja kasvatustyössä (N=88)	2,3%	8,0%	20,5%	34,1%	35,2%	100%
...opiskelijoiden oppilaitostyöhön motivoinnin työkaluista (N=87)	0,0%	8,0%	24,1%	36,8%	31,0%	100%
...opiskelijoihin kohdistuvan opetus- ja ohjaustyön tehokkuuden arvioinnissa (N=88)	0,0%	10,2%	33,0%	39,8%	17,0%	100%
...työjärjestyksen laadinnassa (N=88)	13,6%	18,2%	39,8%	19,3%	9,1%	100%
...oppilaitostyön yleisessä organisoinnissa (N=88)	4,5%	18,2%	34,1%	26,1%	17,0%	100%

Johtamistehtävään liittyvää täydennyskoulutushalukkuutta mitattiin kysymyspatterilla (Taulukko 11). Tuloksista käy tietona ilmi, että puolet musiikkioppilaitosten esimiehistä tahtoi saada melko paljon täydennyskoulutusta rationaalisemman ajankäytön saavuttamiseksi. Vajaa viidesosa vastaajista haluaa tätä jopa erittäin paljon. Vastaustulos korreloi merkitsevästi tässä tutkimuksessa myöhemmin esitettävien tulosten kanssa. Kun näissä kysyttiin johtajilta siitä, missä he kokevat olevan eniten parantamisen varaa johtamisen tuloksia tarkasteltaessa, selvisi että ”oma ajankäyttö” nostettiin yksittäisenä luokkana kolmanneksi merkittävimmäksi (14,4% vastauksista, Taulukko 17). Rationaalisemman ajankäytön puolesta puhuu myös myöhemmin tässä tutkimuksessa esiteltävä aihe, jossa etsitään työasioiden toimivuuden kannalta useimmiten haasteita asettavia asioita. Tuloksia luettaessa on todettavissa se, että luokkana käytettävä ”ajan niukkuus” nousee toiseksi merkittävimmäksi, yksittäiseksi haasteeksi (Taulukko 13).

Esimiesten täydennyskoulutushalukkuutta esiintyy merkitsevästi kun viitataan ihmistuntemukseen perehtymiseen sekä henkilösuhteiden tarkasteluun liittyvään toimintaan. Reilut kaksi vastaajaa viidestä tahtoo melko paljon koulutusta ja lisäksi hieman yli neljännes vastaajista toivoo erittäin paljon koulutusta. Samaten ihmissuhdejohtajuuteen liittyvää koulutusta tahdotaan selvästi hankkia. Reilu kolmannes vastaajista kannattaa lisäkoulutusta melko paljon, kun vastaavasti kolmannes tahtoo sitä erittäin paljon.

Taulukko 11. Esimiesten täydennyskoulutushalukkuus johtamistehtävän osalta

Johtajuus	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaus % yht.
Tahto saada täydennyskoulutusta...						
...rationaalisemman ajankäytön saavuttamiseksi (N=88)	4,5%	6,8%	20,5%	50,0%	18,2%	100%
...ihmistuntemukseen perehtymisessä ja henkilösuhteiden tarkastelussa (N=88)	2,3%	6,8%	20,5%	44,3%	26,1%	100%
...ihmissuhdejohtajuudessa (N=88)	2,3%	6,8%	20,5%	37,5%	33,0%	100%

Tässä kyselytutkimuksessa koulutuksen puutteita tiedusteltiin myös kysymällä esimiehiltä sitä, miten he kehittäisivät johtamiskelpoisuuden antavaa, muodollista koulutusta musiikkioppilaitoksen esimiehen näkökulmasta (Taulukko 12). Minkälaisesta koulutuksesta on esimiesten puolesta toisin sanoen koettu olevan puutetta heidän omaa, oppilaitoksen johtajuuttaan tarkasteltaessa? Kysymykseen vastasi 64 rehtoria ja apulaisrehtoria. Avoimeen kysymykseen, vapaasti ajatuksiaan kirjoittaneet esimiehet

mainitsivat useissa tapauksissa useampia koulutusta koskevia kehittämis ehdotuksia. Esimiehistä 15 mainitsi kaksi parannusehdotusta, neljä esimestä mainitsi kolme parannusehdotusta ja kuusi mainitsi tuotakin useamman seikan. Esimiesten kaikki ehdotukset kelpuutettiin mukaan tuloksiin. Validiteetin katsottiin tästä huolimatta säilyvän uskottavana riittävän otoskoon ansiosta sekä vastausten suhteellisen tasaisen jakaantumisen takia. Kolmea vastausta enemmän antaneita esimiehiä kun ei ollut kuutta kappaletta enempää. Kaiken kaikkiaan yksittäisiä, koulutusta kehittäviä vastauksia annettiin täten 113 kappaletta.

Eniten muodollisen koulutuksen puutteita ja kehittämisvaraa koettiin olevan henkilöstöjohtamisen saralla (yht. 31% vastauksista). Henkilöstöjohtaminen sisälsi luokkana useampia, termiin suoraan liittyviä vastausmuotoja. Luokan sisältö jakautui täten tarkasti siten, että 8,0% kaikista vastaajista mainitsi terminä henkilöstöjohtamisen, kun taas 6,2% tarttui ihmissuhdejohtajuuden ongelmiin ja 6,2% vuorovaikutustaitoihin. Myös johtamisen käytännön haasteisiin keskittymistä (5,3%) sekä luovaan johtajuuteen panostamista (5,3%) peräänkuulutettiin.

Toiseksi eniten muodollista koulutusta tahdottiin erityisesti kehittää taloushallinnollisesta näkökulmasta (11,5%). Yhdessä näistä vastauksista kirjoitettiin suorasukaisesti tahdosta ”oppia lukemaan ja laatimaan kirjanpitoa”. Kolmanneksi eniten esimiehet nostivat vastauksissaan esiin säädös- ja lakiopintojen merkitystä sekä niihin liittyviä työsuhteasioita (10,6%). Yhtälailla koulutuksellista puutetta koettiin olevan pedagogisen johtajuuden alueella (10,6%). Pedagogiseen johtajuuteen liittyen, kirjoitettiin kahdeksassa vastauksessa (7,1%) erityisesti ”henkisen kasvatuksen taidoista”. Näistä yhdessä vastauksessa kehoitettiin koulutuksin perehtymään opetussuunnitelman perusteiden tulkintaan ja niiden noudattamisen tärkeyteen.

Viidenneksi eniten johtamiskelpoisuuden kehittämiseksi ehdotuksia saanut aihe nostaa esiin sen, miten koulutusta suunniteltaessa olisi syytä huomioida musiikkioppilaitosten erityispiirteet paljon nykyistä paremmin (8,9%). Koulutukseen tulisi siis esimiesten mukaan sisällyttää asiantuntijaorganisaation erityispiirteiden tunteminen ja johtaminen. Osaltaan myös tähän liittyen, kirjoitettiin 7,1% vastauksissa siitä, miten koulutukseen tulisi saada sisällytettyä runsaasti lisää, todellista johtamistyötä avittavaa ”konkretiaa ja

käytäntöä”. Tätä konkretiaa ja käytäntöä peräänkuulutettaessa voidaan siihen osaltaan myös liittää useampia muita, vastauksissa ilmenneitä, opetuksen kehittämiskohteita.

Edelleen, osa vastauksista käsitteli sitä, miten strategiseen johtajuuteen, kokous- ja neuvottelutaitoihin sekä työyhteisökulttuurin kohdentuvalla, tehostetulla kouluttautumisella voitaisiin rikastuttaa arkista johtamistaitoa. Näitä kutakin, kolmea osa-aluetta tuettiin erikseen siten, että kukin ehdotus keräsi itselleen omat 3,5% vastauksista.

Strategista johtajuutta käsiteltiin osana organisaatorakenteen luontia sekä voimavarojen jakoa, päämääränä menestyksekkään oppimisympäristön luominen. Puolesta näissä vastauksissa painotettiin onnistuneen rekrytointiprosessin merkitystä oppilaitoksen menestykselle ja peräänkuulutettiin tämän asian terävöittämistä myös osana johtamiskoulutusta. Kokous- ja neuvottelutaitojen yhteydessä puolestaan painotettiin myös osaksi kehityskeskusteluiden merkitystä organisaation toimijoiden kannalta sekä sitä, miten sitä kautta saadaan kartoitettua työntekijöiden osaaminen ja edelleen toimintaa tehostettua ja järjeistettyä. Työyhteisökulttuurin luontiin liittyen taas painotettiin kulttuurin luonnin merkityksen lisäksi niitä johtajuuden työkaluja, joiden avulla olisi mahdollista kohentaa opettajiston ja opiskelijoiden sisäistä motivaatiota. Mahdollisia, konkreettisia työkaluja ei sen enempää tuotu esiin. Tässä yhteydessä aiheena mainittiin myös ihmistuntemus sekä siihen liittyvät mielisairauksien yms. tunnistamiskyvyt.

Vastauksista 5,3% peräänkuulutettiin sellaista koulutusta jonka avulla saataisiin syvempää ymmärrystä sekä valtiollisesta että kunnallisesta, poliittisesta päätöksenteosta ja sen kyljessä toimimisesta. Yhteistyö kunnan päättäjiin ja virkamiehiin tiedostettiin tarpeelliseksi ja siten oltiin halukkaita oppimaan lisää tehokkaista toimintatavoista, kuten lobbauksesta ja suhdetoiminnasta osana järjestelmää.

Kolmessa vastauksessa (2,7%) käsiteltiin tarvetta nostaa esiin tutkimus- ja analyysiosaamista. Tämä kohottaisi luonnollisesti oppilaitoksissa vallitsevien tilanteiden kartoittamiskykyä. Luonnollista on, että lähtökohta kaikelle ongelman ratkaisulle on ongelman paikallistamiskyky ja sen eristäminen sekä mittaaminen, ennen kuin sen ratkaisemiseksi voidaan lähteä kehittämään järkeviä toimenpiteitä.

Kaksissa, yksittäisissä vastauksissa nostettiin esille tietotekniset taidot sekä tiedotus- ja markkinointitaidot. Yllättävää on todeta, kuinka tässä koulutuksen sisällön kehittämistä käsittelevän kysymyksen kohdalla ei tiedotus- ja markkinointitaitoja sivuttu tämän enempää, huomioon ottaen sen tosiasian, miten tämän tutkimuksen muissa osioissa kuitenkin täydennyskoulutuksen yms. merkeissä markkinointia ja tiedottamista vahvemmin nostetaan esiin. Tästä on vedettävä se johtopäätös, että markkinointi- ja tiedotusoppia kylläkin kaivataan, mutta ei välttämättä osana muodollista koulutusta, vaan sen toteutus jätetään osaksi täydennyskoulutusta sekä jokaisen yksilön omaksi vastattavaksi.

Avointa kysymyksenasettelua hyödyntäen voidaan parhaimmassa tapauksessa saada huomattavan syvällistä tietoa vastaajien moninaisesta ajattelusta, ajatuksista sekä jopa siitä ilmapiiiristä, jossa he työtään tekevät. Tämän tutkimuksen avoimia vastauksia lukemalla voi joskus todeta tai aistia johtavien esimiesten jonkinasteisen neuvottomuuden ja selviytymismekanismien osittaisen puutteellisuuden siltä osin kun heidät on asetettu johtamaan kaltaisiaan, pitkälle erikoistuneita asiantuntijoita. Ymmärrystä ja tietämystä on rutkasti itse aiheesta, erikoistuneen organisaation syvimmästä olemuksesta ja toiminnan toteutuksesta, mutta valmiudet esimiehenä oloon vaikuttavat osittain hyvinkin hatarilta. Muodollisen kelpoisuuden ajamana nämä rehtoriksi pyrkineet henkilöt ovat lähtökohtaisesti ylemmän korkeakoulun suorittaneita ja tehtäviinsä melko tiukan seulan läpi valikoituneita. Soveltuva tutkinto on useimmiten pitkälle erikoistunut, mutta samalla erittäin kapea. Täten johtamiskoulutusta ei ole käytännössä kertynyt juuri ollenkaan, jos ei sitten musiikkioppilaitoksen rehtoriksi aikova ole itse määrätietoisesti lähtenyt erillis-koulutuksen hakemaan tilanteeseen muutosta. Tutkimuksen aineistosta, useassa kontekstissa, usean kirjoittajan kautta esiin kumpuavaa sanontaa, ”työ kouluttaa tekijäänsä” myötäillen tuli tutkijalle vastauksia lukiessa mieleen symbolinen rinnastus siihen, kuinka uusi urosleijona musiikkioppilaitoskontekstissa heitettäisiin vieraan leijonalauman häkkiin ja katsotaan miten se siellä pärjää... jääkö eloon, vai ei? Jos jää, niin tulee paljon opittua kantapään kautta ja siitä toivon mukaan viisastuttua. Avointen kysymysten kautta välittyy kuva ihmisistä joiden arkeen kuuluu menestyksekkäästi kyetä johtamaan vaativaa asiantuntijaorganisaatiota, halliten siinä samassa markkinoinnin, yhteisöviestinnän, varainhankinnan, taloushallinnon, lainsäädännölliset seikat, strategisen johtajuuden, ihmissuhdejohtamisen yms. Vaativan tehtävän selättämiseksi tarvittavia

johtamisen työkaluja ei kuitenkaan vaikuta vakuuttavasti olevan pääosallakaan esimiehistä. Pieni hallinto joutuu nykyisessä kustannuspaineessa ottamaan itselleen hoidettavaksi yhä monialaisemmat tehtävät yrittäessään ns. ”pehmeän alan” toimijoina luovimaan toiminnassaan eteenpäin. Tällöin nimenomaan vaadittaisiin esimiesten oman jaksamisen kannalta mm. korostunutta delegointikykyä.

Asiantuntijaorganisaatiossa työtään tekevät toimijat ovat entuudestaan tehtyjen tutkimusten mukaan yleensä arvonsa tietäviä ja mieleltään sekä mielipiteiltään vahvoja toimijoita... usein tekemisen vapautta vaativia, mielellään itsenäisesti työtään tekeviä osajia. Kun valtaosa kulttuurialan hallinnollisista toimijoista ihan yleiseen tietoon perustaen ovat perinteisesti kysyneet toimimaan ”niukkuutta jakaen”, taiteilijoiden talkoohenkeä hyväksikäyttäen, ei ole yllätys että myös musiikkioppilaitosten henkilökunnan tuloluokat ovat opetusalan toimijoista yksiä kaikkein alhaisimpia. Kulttuurista ja lapsille suunnatuista palveluista kuitenkin edelleenkin säästetään usein ensi kädessä kun taloudelliset suhdanteet toisinaan pakottavat kunnallispäättäjät tekemään säästöpäätöksiä. Tätä vasten on syytä huomata, ettei tämän, muodollisen kelpoisuuden kehittämisen keinoja luotaavan tutkimuskysymyksen yhteydessä lainkaan esitetty esimiesten puolelta toiveita tutustua muutosjohtajuutta avittaviin työkaluihin. On tietenkin mahdollista, ettei näiden katsota esimiesten mielissä kuuluvan osaksi muodollista koulutusta, vaan osaksi jokaisen omaehtoisesti opittavia asioita. Mahdollista on myös esimerkiksi se, ettei musiikkioppilaitoksissa ole toistaiseksi vielä jouduttu merkittävässä määrin sopeuttamaan toimintoja tai uudelleen organisoimaan toimintaa, jolloin muutosjohtajuutta ei varsinaisesti laajassa mittakaavassa ole tarvittu, eikä sitä täten katsottu tarpeelliseksi nostaa esiin, muiden akuuttien ja päällimmäisten tarpeiden rinnalle.

Kiinnostavana, mutta toisaalta ehkä yllätyksettömänä seikkana voidaan pitää sitä, että tähän tutkimukseen vastanneet rehtorit, jotka omatoimisesti olivat lähteneet hakemaan merkittävää koulutusta taloushallinnon ja henkilöstöjohtamisen saralta, olivat vastauksissaan silmiinpistävän kriittisiä sen puutteellisen taitomäärän suhteen jolla rehtorin tehtäviä yleisesti hoidetaan. Vaikuttaa siltä kuin esimiesten silmät olisivat avautuneet tarkastelemaan omaa toimintakenttää ja sen puutteita eri valossa johtamiseen erikoistumisen myötä.

Rehtorin tehtävään liittyviä, koulutuksellisia puutteita kysyttäessä, kykenivät useat esimiehet kiteyttämään vastauksiinsa merkittävän osan koko vastaajakentän tuntemuksista. Lukijan käsitystä avartaaksemme, annetaan tässä mahdollisuus tutustua viiden vastaajan asiaa koskeviin ajatuksiin:

Suurimmat puutteet: 1) Koulutusjärjestelmän ja erityisesti musiikkikoulutusjärjestelmän/ taiteen perusopetuksen puutteellinen tuntemus. Tällä hetkelläkin esim. suuri osa musiikkioppilaitosten rehtoreista ymmärtää huonosti mitä opetussuunnitelman perusteet tarkoittavat ja miten niitä pitäisi soveltaa. 2) Yleinen johtamisaamisen puute – –. Oppilaitoksen johtamista ei ymmärretä ammattina, joka todella vaatii erikoisosaamista, vaan siihen lähdetään olemattomalla johtamisaamisella ja tehdään alkeellisia virheitä nimenomaan ihmisten johtamisessa. Seurauksena on aivan turhia työyhteisökriisejä ja koulutettujen musiikkipedagogien kykyjen ja taitojen tuhlaamista joutavanpäiväiseen. Musiikkioppilaitosten johtamista ei ole tutkittu lainkaan, mistä ehkä johtuu, että johtamisajattelu on kentällä aika alkeellista ja johtaminen valtaosin amatöörimäistä. Tosin nuoret rehtorit osaavat jo hankkia paremmin (ainakin jotain) johtamiskoulutusta ennen rehtoriksi ryhtymistään, toisin kuin me vanha polvi, joka on pääosin toiminut yrityksen ja erehdyksen kautta. Koulutuksessa pitää olla riittävästi tiukkaa teoreettista viitekehystä ja pohjaa, ja sen jälkeen paljon käytännön esimerkkejä hyvän johtamisen toteutumisesta omassa oppilaitosmuodossa. Kokenut rehtori pystyy kyllä soveltamaan sellaistaakin johtamiseen liittyvää tietoa, joka on eri viitekehyksessä, kun puolestaan aloitteleva rehtori tarvitsee käytännön esimerkkejä läheltä omaa toimintaympäristöä.

Kunnollinen paketti lainsäädäntöä, ehdottomasti budjetin laadintaa, talouden suunnittelua, edes jonkinlaiset alkeet kirjanpidossa, tiedottamisopastusta ja markkinointiin apua.

Nuorena rehtorina minulla oli hyvä tuuri olla Opeko:n ja Sibelius-akatemian täydennyskoulutuskeskuksen järjestämissä koulutuksissa. Niistä etsin itse sellaisia koulutuksia joilla oli käytännön merkitystä rehtorin jokapäiväiseen työhön. Ne koskivat taloutta, strategista johtamista, hankalia keskusteluja alaisten kanssa, kehityskeskusteluja, työhaastattelua, työyhteisökuultuuria, pedagogiikkaa, NLP-koulutusta, henkistä ja huippuvalmennusta, oppilaiden ja opettajien sisäisen motivaation herättämistä jne. Tärkeää on kuunnella sellaista kouluttajaa joka onnistunut itse siinä, mistä luennoi... eli saanut merkittäviä asioita aikaan omassa työtehtävässään.

Rehtorille kun ei ole olemassa valmistavaa koulutusta. Näihin hommiin siirtyvien osalta kyse lienee luontaisesta taidosta/tahdosta organisoida, omasta luonteesta. Aiemmin musiikkikasvatuksen opintoihin kuuluva kouluhallinnon opintokokonaisuus vastasi kenties opetushallinnon tutkintoa ja myöhemmin myös musiikkioppilaitoshallinnon suorittaminen oli merkityksellistä. Nykyaikana tarvitaan tietoa eri oppilaitosmuodoista, kunta- ja yksityisistä organisaatioista sekä poliittisista kuvioista ja niiden merkityksestä eri kunnissa.

Monialainen ihmisten johtaminen, talousjohtaminen, tietotekninen osaaminen ja erilaisten ihmisten kanssa toimeentulokyky. Verkostoituminen ja sen ymmärtäminen, että rehtorin työ on tänä päivänä toimitusjohtajuutta.

Taulukko 12. Musiikkioppilaitoksen esimiehen muodollisen koulutuksen koulutukselliset puutteet ja kehittämiskohteet

	Vastauksia	Vastaukset %
(N=64, luokiteltuja vastauksia yht. 113 kpl., joka 100%)		
Henkilöstöjohtaminen	35 kpl.	31,0%
Taloushallinto	13	11,5%
Lakioppi	12	10,6%
Pedagoginen johtaminen	12	10,6%
Asiantuntijaorganisaation erityispiirteiden tunteminen ja johtaminen	10	8,9%
Konkretia ja käytäntö	8	7,1%
Ymmärrys poliittisesta päätöksentekojärjestelmästä	6	5,3%
Strateginen johtajuus	4	3,5%
Kokous- ja neuvottelutaidot	4	3,5%
Työyhteisökuultuurin luonti	4	3,5%
Tutkimus- ja analyysioppi	3	2,7%
Tiedotus- ja markkinointitaidot	1	0,9%
Tietotekniset taidot	1	0,9%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>113</i>	<i>100%</i>

6.2.4 Johtajakoulutuksen vastaaminen työelämän haasteisiin

Jotta musiikkioppilaitosten toimintaa ja tarpeita vastaavaa johtajakoulutusta voitaisiin mahdollisesti entuudestaan kehittää, on musiikkioppilaitoksissa vallalla olevista, arkisista haasteista saatava selvyys. Esimiehiltä kysyttiinkin tämän takia mitä ne haasteet ovat, jotka useimmiten vaikuttavat jonkin työasian toimivuuteen (Taulukko 13). Tehtäväksi annettiin priorisoiden valikoida korkeintaan kolme merkityksellisintä haastetta. Jotta rehtorien toimenkuvaan liittyviä, päällimmäisiä haasteita saataisiin hallitusti tarkasteltua, tutkija asetti rehtoreille ehdolle varsin arkisia kohteita, joista opetusorganisaatioissa voisi kuvitella aiheutuvan haasteita. Näitä ovat esim. yhteistyökumppanit; opettajisto; tukihenkilökunta; ajan käyttö; hallinto; oma riittämättömyyden tunne runsaan työmäärän alla; oppilaitoksen rahapula, sekä; toimitilojen toimivuus ja kunto. Vastaaajien palvelemiseksi heille jätettiin mahdollisuus myös arvottaa ja tuoda esiin myös muita, heidän omista näkökulmistaan merkitseviä, työympäristöön liittyviä haasteita. Lomakekyselyn tuloksena kerätyt, arvotetut vastaukset ovat frekvensseinä sekä vastausprosentteina kerätty tähän alla olevaan taulukkoon. Yhteensä 88 johtajaa vastasi kysymykseen. Taulukkoa tarkastelemalla nousee selvästi esiin se, miten etenkin rahallisten resurssien riittämättömyyttä voidaan kiistattomasti tämän tutkimuksen perusteella pitää Suomen musiikkioppilaitosten johtohenkilöiden näkökulmasta merkittävämpänä toimintaan vaikuttavana tekijänä. Vastaaajista 10,0% asetti rahallisen niukkuuden merkittävimmäksi haasteeksi työasioiden toimivuuden kannalta. 7,2% vastaajista koki

haasteen toiseksi merkityksellisimmäksi. Kolmanneksi merkittävimäksi sen koki 3,2% vastaajista. Vastausten yhteyteen pari vastaajaa oli ympäri pyöreästi vuodattanut tuntojaan: ”lähes kaikki toiminta kulminoituu rahaan” sekä ”opetushallituksen harkinnanvaraista valtionapua ei saada joka vuosi”. Rahan puutteen esiin nostaminen ei sinänsä yllättänyt tutkijaa, koska puutetila on pitkälti subjektiivista ja lähtökohtaisesti budjetin koko ohjaa voimakkaasti kaikkea toimintaa, alasta riippumatta. Ihmisluonteelle kun on tavanomaista laajentaa toimintaa sekä innovoida yhä suureellisempia projekteja jos ja kun uusia voimavaroja on saatavilla. Tämän takia olikin luontevaa odottaa resurssien puutteen nostavan päätään. Se, mikä hieman yllättää... on se, että rahan niukkuus nostettiin tässä melko selvästi merkitsevimmäksi haasteeksi. Olisiko mahdollista, että se vain on yksinkertaisinta selittää suuren osan toiminnassa ilmenevien haasteiden, ongelmien ja vastoinikäymisten aiheuttajaksi yksinkertaisesti rahan puutetta? Lisätutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista nähdä jonkun tutkijan syventyvän syy-seuraussuhteeseen, eli siihen, ovatko rahalliset voimavarat suhteellisesti katsottuna poikkeuksellisen heikolla pohjalla... ja jos ovat, niin mitkä ovat tilanteeseen johtaneet syyt?

Toiseksi merkitsevimmäksi haasteeksi työasioiden toimivuudelle nimetään ajankäytön niukkuus. Jopa 6,8% vastaajista nosti ajankäytön niukkuuden merkitsevimmäksi työasioiden toimivuuden kannalta. 7,2% henkilöistä katsoi ajankäytön toiseksi merkitsevimmäksi ja 3,6% kolmanneksi merkitsevimmäksi. Kommentti ”paljon työtä suhteessa aikaan” kuvaili ongelman, mutta ei varsinaisesti selvittä syy-seuraussuhdetta. ”Minulla on liikaa opetustyötä” puolestaan tuo esiin yhden näkökulman siitä, mistä ylityöllistyminen jonkun rehtorin kohdalla voisi johtua. Rehtorille ja apulaisrehtorille kuitenkin kullekin määritellään kunkin tehtävän mukainen, opetustuntivelvoitteen tuntikatto. Monesti yleisen tavan mukaan tämä opetusvelvollisuus tuntuukin monesti korreloivan oppilaitoksen koon mukaan. Mitä suurempi oppilaitos, sen vähemmän rehtorit yleensä käyttävät aikaansa opetustyöhön. Yleensä rehtorit joka tapauksessa ovat sen kaltaisessa asemassa että he kykenevät vaikuttamaan tehtävänsä sisältöön ja suunnittelemaan omaa arkea. Miksi rehtori siis esimerkiksi ajattaisi itsensä työn suhteen sellaiseen asemaan jossa hänen suorittamansa opetustyö alkaisi määrältään muodostua häiriötekijäksi työtehtävän ydintoimintaa, eli oppilaitoksen johtamista silmälläpitäen? Tällöin on muistettava se, että muodollisen kelpoisuuden täyttämiseksi rehtorin tulee olla suorittanut *soveltuvan* ylemmän korkeakoulututkinnon. Rehtorit ovat siis yleensä itse vahvasti johtamansa oppilaitoksen

vahvoja substanssiosaajia, asiantuntijoita. Tällöin perimmäinen kaipuu osallistua sen kaltaiseen asiantuntijatehtävään johon useimmiten rehtorinkin syvällisin ammattikoulutus on tähännyt, eli musiikin opetukseen, voi olla kiusallisen suuri. Rehtorin voi siis olla vaikeata hyväksyä johtamisen todellakin olevan se ensisijainen rooli. Tuolloin ajautuminen opetustehtävien liialliseen ahnehtimiseen voi nousta realiteetiksi. Tämän tutkimuksen kysymyksenasettelulla ei mainittujen, muutaman kommentin lisäksi kyetä suuremmalla varmuudella tai yleistämällä selvittämään sitä, mistä tämä ajallinen niukkuus mahtanee suuren joukon osalta johtua, joten aihe jäänee tulevien tutkimusten purtavaksi. Ottaen tässä kuitenkin esille juuri merkittäväksi nousseen rahapulan, voisi ajatella niin rahapulalla kuin ajan puutteella olevan työympäristöön liittyvässä kontekstissa merkittävää korrelaatiota siihen suuntaan, että vähällä rahalla ja henkilökunnalla pyritään tuottamaan suhteellisen paljon. Kulttuuriväki on yleisesti kuuluisaa talkoohengestään. Työtä tehdään intohimolla, oli sen onnistumiseksi varsinaisia edellytyksiä tai ei.

Rehtoreiden tekemän itsearvioinnin perusteella on kolmanneksi merkittävimmäksi haasteeksi nostettava opettajisto. Merkittävät 6,4% esimiehistä nosti juuri opettajiston suurimmaksi haasteeksi työasioiden toimivuudelle. Toiseksi merkittävimmäksi asian totesi 3,6% esimiehistä, ja kolmanneksi merkittävimmäksi peräti 8,4% vastaajista. Tutkijan mieltä askarruttaa tässä yhteydessä se, miksi opettajisto aiheuttaa niin paljon haasteita? Onko rekrytointiprosessissa osittain epäonnistuttu, jos ei työyhteisöön kyetä löytämään toisiaan tukevia, keskenään juttuun tulevia tai ammatillisesti kyvykkäitä toimijoita? Rehtoreiden antamien vastausten yhteydessä tulleiden kommenttien avulla voidaan todennäköisesti valottaa toimintatapoihin liittyviä asioita. Huolta kannetaan sen suhteen, että eletäänkö ajassa mukana: ”osalla opettajista on suuria vaikeuksia mieltää, että maailma ja opiston asema on muuttunut 30 vuoden takaisesta”. Yksittäinen vastaaja myös toi esille ”sijaisuudet”, aihetta sen enempää yksilöimättä. Todennäköisesti kuitenkin korvaavien opettajavoimien hankkiminen näyttää tuossa aiheuttavan merkittäviäkin haasteita.

Suomen musiikkioppilaitoksissa toimivat pedagogit ovat musiikilliselta koulutukseltaan erittäin pitkälle erikoistuneita, suhteellisen kapean alan toimijoita. Heitä voidaan hyvällä syyllä kutsua alansa asiantuntijoiksi. Asiantuntijaorganisaatiota puolestaan tutkitusti leimaa toimijoiden vahva toiminnallinen itsenäisyydenkaipuu, kriittinen ajattelu sekä

yleensä vahvojen mielipiteiden esiin tuonti. Asiantuntijaorganisaatiota pidetäänkin perinteisesti melko haastavana johtaa. Tällaista organisaatiota johtavalta esimieheltä vaaditaan vahvaa ihmissuhdejohtajuutta, delegointi- ja vastuunjakotaitoa sekä kykyä rekrytointitilanteissa löytää organisaatiokulttuuriin soveltuvat, pätevät ja yhteistoimintakykyiset toimijat. Ei siis voida pitää täysin odottamattomana että työasioiden toimivuuden kannalta juuri opettajisto nostetaan musiikkioppilaitoksen kolmanneksi merkityksellisimmäksi haasteeksi. Asiantuntijaorganisaation johtamisen haasteista johtuen musiikkioppilaitoksen esimiehiltä vaaditaan ryhdikästä johtamista. Noihin haasteisiin tulisi omalta osaltaan myös Opetushallinnon tutkinnon kyettävä sisällöltään vastaamaan.

Neljänneksi merkittäväksi haastetekijäksi rehtorit mainitsevat organisaation toimitilat. Todetaan, että on ”haasteita sivutoimipisteiden kanssa” sekä lisäksi, että ”omista, riittävistä toimitiloista on puute”. Myös parempaa ajankäyttöä ja tehokkaampaa tilojen käyttöä peräänkuulutetaan:

Oikea paikka alkeiskoulutukselle on oppilaan oma peruskoulu. Suuremmassa kaupungissa se ei onnistu taloudellisesti, eikä toiminnallisesti, jos tunnit voi aloittaa vasta klo 16 jälkeen (ala-asteet ovat tyhjillään viimeistään klo 14 jälkeen).

4,8% esimiehistä nostivat työtilat suurimmaksi haasteeksi työasioiden toimivuudelle. Toiseksi merkitsevimmäksi asian näki 5,6% esimiehistä ja kolmanneksi merkitsevimmäksi sen totesi 4,8% vastaajista.

Merkittävimmät haasteet näyttävätkin siis syntyvän rahallisten resurssien niukkuudesta; työajan riittämättömyydestä asioiden hoitoon; opettajiston toimien seurauksista, sekä; toimitiloihin liittyvistä seikoista. Merkittävimpien haasteiden takaa myös muutkin esiannetut vastausvaihtoehdot koettiin jossain määrin omiksi.

Jos vastaaja ei tarjolla olleista vastausvaihtoehdoista kyennyt löytämään itselleen sitä mieluisinta vastausta, oli myös ”muu, mikä?” -vaihtoehto valittavana. Koska tähän vaihtoehtoon saatiin jonkin verran sanallisia vastauksia työn toimivuutta sekä haasteita koskien, on näitä tässä syytä tuoda esiin. Yksi vastaaja ilmaisi haasteet melko lohduttomaan sävyyn: ”esimiehen ja päättäjien tietämättömyys ja välinpitämätön

suhtautuminen opiston toimintaan, tarpeeseen, hyödyllisyyteen”. Toinen vastaaja kuvasi työasioiden toimivuutta koskevia haasteita seuraavasti:

Toimintaympäristön monimutkaisuus ja jatkuva muutostilassa eläminen, kehittämishaasteiden ymmärtäminen ja niihin vastaaminen. Oppilaitostoiminta on nykyään erittäin dynaamista (mm. hankkeet), joten organisaation pitäisi pysyä ajan tasalla.

Pari vastaajaa mainitsi haasteeksi sidosryhmien kanssa toimimisen. Näitä olivat ”kunnan kanssa operoiminen” sekä ”ulkopuoliset reunaehdot, esim. yhteiskunnalliset, kunnalliset...”. Myös ”arvojen muutos” ja ”opiskelijat” mainittiin.

Taulukko 13. Työasioiden toimivuudelle useimmiten haasteita asettavat asiat. Korkeintaan kolme merkityksellisintä haastetta, arvojärjestyksessä 1-3 priorisoiden

(N=88, luokiteltuja vastauksia yht. 249kpl., joka 100%)	1. Vastauksia	Vastaus% /100%	2. Vast.	Vast.% /100%	3. Vast.	Vast.% /100%
Rahallisten resurssien niukkuus	25 kpl.	10,0%	18 kpl.	7,2%	8 kpl.	3,2%
Ajan niukkuus	17	6,8%	18	7,2%	9	3,6%
Opettajisto	16	6,4%	9	3,6%	21	8,4%
Toimitilat	12	4,8%	14	5,6%	12	4,8%
Tukihenkilökunta	6	2,4%	5	2,0%	3	1,2%
Jäykkä ja hidas hallinto	4	1,6%	6	2,4%	6	2,4%
Yhteistyökumppanit	2	0,8%	6	2,4%	8	3,2%
Oma riittämättömyys	1	0,4%	5	2,0%	9	3,6%
Muu, mikä?	4	1,6%	3	1,2%	2	0,8%

Mihin musiikkioppilaitokseen suuntautuva johtajuuskoulutus tulisi tulevaisuudessa enemmälti keskittyä, kun juuri yllä olevan tuloksen myötä on tullut ilmi että suuria arkisia työhaasteita aiheutuu: 1) rahallisten resurssien niukkuuden tunteesta, 2) ajan niukkuuden tunteesta, 3) opettajiston toimista, sekä 4) toimitilojen puutteellisuudesta?

Tämän tutkimuksen yhdeksi tehtäväksi on nostettu eritoten se, miten Opetushallinnon tutkinto vastaa työelämän konkreettisiin haasteisiin. Opetushallinnon tutkinto on sinänsä tärkeä osa opetushallinnollista johtamiskoulutusta, koska sen suorittaminen on yksi yleisimpiä tapoja saavuttaa oppilaitoksen johtamiseen vaadittava, muodollinen kelpoisuus. Tutkinon hyödyn selvittämiseksi kysyttiin sen suorittaneilta vastaajilta avointa kysymyksenasettelua hyödyntäen, suoraviivaisesti sitä, miten he arvioivat tutkinon sisällön pystyvän vastaamaan konkreettisiin työelämän haasteisiin (Taulukko 14). Kaikkiaan 89 esimiestä vastasi kysymykseen. Yhteensä 67 rehtoria ja vararehtoria antoivat

ymmärtää suorittaneensa Opetushallinnon tutkinnon. Loput, 22 esimestä eivät olleet vielä työuransa aikana suorittaneet kyseistä tutkintoa.

Opetushallinnon tutkinnon suorittaneista vastaajista yhteensä 38,8% arvioi Opetushallinnon tutkinnon antaneen heille hyvän pohjan työelämän konkreettisia haasteita silmällä pitäen. Useampi vastaaja kuvasi tutkinnosta saatuja kokemuksiaan siten, että ”tutkinto antaa hyvät taustatiedot, jotka täydentyvät työelämässä” tai siten, miten tiedon etsimisen kyky oli kohentunut: ”On hyvä osata ns. perusasiat. Tutkinto auttoi hahmottamaan mitä kaikkea tulee osata sekä mistä etsiä tietoa kun sitä tarvitsee”. Myös kauan aikaa sitten suoritettu tutkinto ei välttämättä alentanut sen arvoa esimiesten silmissä. Esimerkkinä tästä olkoon toteamus: ”tutkinnon suorittamisesta on todella kauan, mutta tieto jota annettiin, oli merkityksellistä”.

Runsas kolmasosa, äskeisistä hyvän pohjan saaneista vastaajista (13,4%) puolestaan painotti vastauksissaan, että vasta työelämä koului ja opettaa soveltamaan teoriaa käytäntöihin: ”Tutkinto antaa vain perustan. Käytännön työelämässä tieto muuttuu taidoksi”.

Edelleen, hyvän pohjan saaneista, vajaa neljännes (9,0%) vastaajista nosti tutkinnon sisällön tuomana hyötynä esiin sen, miten erityisesti tutkinnon lainsäädännöllisellä osiolla oli ollut merkitystä työelämää varten. Yleisesti vastauksia kuvaa: ”opetushallinnon tutkinnon opetuslainsäädännölliset opinnot ovat antaneet käytännön hyötyä työelämään”. Opetuslainsäädäntöä oli joissakin tapauksissa avattu enemmänkin, sillä joskus koulutuksessa ”käytiin erityisesti musiikkioppilaitosta koskevat lait ja asetukset erittäin tarkasti lävitse. Se auttoi ummikkorehtoria suunnattomasti”. Säädösopit esiin nostaneiden kynästä sai lukea positiivista palautetta, jättäen kuitenkin usein tutkinnon muiden osien alueiden merkityksen hieman kyseenalaiseksi: ”varmaankin vastaa hyvin niiltä osin mitä koulutuksessa käsitellään päätöksen tekoa ja sen laillisuusperusteita”.

Yhteensä 31,3% tutkinnon suorittaneista esimiehistä koki, että tutkinto oli antanut heille jonkinlaisen perustan työelämän haasteita varten. Todettiin:

Tutkinto sisälsi keskeisen kirjallisuuden ja aineiston oppilaitosjohtamisesta. Tärkein ja antoisin osio oli opetustoimeen sovellettavat lait ja asetukset. Osiot henkilöstöjohtamisesta ja taloudesta olivat hyvin pintaraapaisuja.

Tiedonhankintataitojen kartuttamista nostettiin esiin, jättäen kuitenkin tutkinnon muun sisällön kyseenalaiseksi: ”Tutkinnon suorittamisesta saatu hyöty: tietää, mistä tarvittavaa tietoa saa”. Myös painopistettä kyseenalaistettiin, toteamalla esimerkiksi että ”käytännön haasteet liittyvät enimmäkseen työyhteisön työilmapiiirin kehittämiseen, johon ko. kurssi antaa aika vähän eväitä”.

Opetushallinnon tutkinnon suorittaneista vastaajista 11,9% katsoi Opetushallinnon tutkinnon vastaavan heikosti konkreettisiin työelämän haasteisiin:

Olen suorittanut Opetushallinnon tutkinnon vuonna 1995, ja se oli silloin työtehtävien kannalta sisällöltään 0, siis täysin muodollinen. Olen oppinut kaikki johtamiseen liittyvät asiat käytännössä ja täydennyskoulutuksissa.

Eräs vastaaja jatkaa kokemuksistaan samaan tyyliin, kuvaavasti:

Suorittaessani vuonna 1988 Opetushallinnon tutkinnon, siihen ei liittynyt mitään järjestettyä koulutusta, joten se ei antanut mitään käytännön valmiuksia johtajuuteen.

Korostunut, säädösten esittelyyn keskittyvä kurssitusmuoto ilmeni tämänkin luokan vastauksista:

Vastasi aika huonosti... läpikäytiin lähinnä lakeja ja asetuksia. Kouluttaja sanoi, että tutkimusten mukaan rehtorin työssä tarvitaan 400 erillistä taitoa... en tiedä onko niihin mahdollista olla koulutusta. Työ opettaa.

Suoritin tutkinnon melko alkuvaiheessa, enkä katsonut siitä olevan oikeastaan kovin paljon hyötyä työhöni. Ehkä konkreettinen asia oli, että kiinnostuin ihan oikeasti lainsäädännön merkityksestä työhöni.

Opetushallinnon tutkinnon suorittaminen voitiin kokea myös pelkkänä muodollisuutena, esimerkiksi näin:

Se on tehty niin kauan sitten, että sillä ei ole muuta merkitystä, kun että muodollinen pätevyys on saavutettu.

Kymmenes (10,5%) Opetushallinnon tutkinnon suorittaneista esimiehistä arvioi, että opetushallinnon tutkinto oli aikoinaan, heidän sen suorittaessaan, asianmukainen ja

hyödyllinen, mutta samalla nykytarpeisiin nähden riittämätön. Vanhamuotoisia Opetushallinnon tutkintoja suorittaneet esimiehet vaikuttavat olevan melko hyvin tietoisia tutkinnon vuosien varrella tapahtuneesta, sisällöllisestä kehityksestä sekä siitä, miten tutkinnon nimike on ajan saatossa hieman muuttunut. Kommentit ”olen suorittanut viime vuosituhanella musiikkioppilaitoshallinnon tutkinnon, joka ei enää vastaa tämänhetkistä tilannetta oikeastaan miltei osin” sekä ”koska suoritin ko. tutkinnon vuonna 2000, katson että se ei enää vastaa tämän päivän työelämän haasteisiin” kuvailevat hyvin tämän luokan vastauksia. Myös lainsäädännölliset muutokset yhdistettynä ajan kuluun johtavat tiedon vanhentumiseen jos itseään kurssittanut ihminen ei omatoimisesti päivitä osaamistaan. Muuttuva maailmakin voi siis osin aiheuttaa ärtymystä: ”olen suorittanut tutkinnon noin 15 vuotta ennen kuin tulin rehtorin tehtäviin... ja sinä aikana alan lait ehdivät muuttua parikin kertaa”.

Opetushallinnon tutkinnon suorittaneista esimiehistä 7,5% myönsi, etteivät he osanneet ottaa kysymykseen kantaa. Syytä tähän voi olla, että ”tutkinnon suorittamisesta on aikaa yli kymmenen vuotta, joten on vaikea arvioida. Koulutuksen ja käytännön työn opit ovat muuttuneet käyttötiedoksi”. Kyseistä tutkintoa myös vahvasti kyseenalaistettiin:

En tunne Opetushallituksen kirjatentin sisältöä, mutta pidän tällaista kirjekurssia aivan riittämättömänä koulutuksena rehtorin tehtävään. Pitäisi vaatia vähintään aineopintotaseiset oppilaitosjohtamisen opinnot. Olen itse suorittanut MBA in Educational Leadership (80 op) tutkinnon ja valmistelen väitöskirjaa.

Kaikista kysymykseen vastanneista esimiehistä 75,3% oli suorittanut Opetushallinnon tutkinnon. Loput eivät olleet toistaiseksi työuransa aikana suorittaneet tuota tutkintoa. Kyselyyn osallistuneiden henkilöiden ikäjakamaa tarkastellessa huomaa, että rehtori- ja apulaisrehtorikunta koostuu voittopuoleisesti työuran keskivälin ohittaneista toimijoista. Täten ei ole yllätys, että moni heistä on noussut asemaansa aiemman työkokemuksen ja opetushallinnollisen tuntemuksen avuin... aikana, jolloin muodollisen koulutuksen kautta hankittua kelpoisuutta ei katsottu rekrytointitilanteissa nykypäivään nähden yhtäläillä lähtökohdaksi.

Vastausten sisältöjen analyysissä ei ilmennyt yksiselitteistä korrelaatiota suoritettun Opetushallinnon tutkinnon sisältöä sekä tarkoituksenmukaisuutta arvioivan tyytyväisyyden ja tutkinnon suoritusajankohdan välillä. Ilmeni kuitenkin, että viime vuosina sisällön

suorittaneet olivat siihen varovaisesti tyytyväisempiä, varsinkin ennen 2000-lukua tutkinnon suorittaneisiin nähden. Opetushallinnon tutkinnon myötä tarjotusta koulutuksesta saatu hyöty vaikuttaa pääosin liittyvän opetuslainsäädäntöön tutustuttamiseen sekä siihen, mistä tietoa on mahdollista ja kannattaa työelämässä lähteä hakemaan.

Taulukko 14. Miten opetushallinnon tutkinto vastaa konkreettisiin työelämän haasteisiin

	Vastaajia	Vastaus%, /suorittaneet (N=67)	Vastaus%, /kaikki (N=89)
Antaa hyvän pohjan	26 kpl.	38,8%	29,2%
Antaa jonkinlaisen perustan	21	31,3%	23,6%
Vastaa heikosti	8	11,9%	9,0%
Aikoinaan suoritettuna asianmukaisesti, mutta nykytarpeisiin nähden riittämättömästi	7	10,5%	7,9%
Ei osaa sanoa	5	7,5%	5,6%
<i>YHTEENSÄ</i>	67	100%	
Tutkintoa ei suoritettu	22		24,7%
<i>YHTEENSÄ</i>	89		100%

Mieltä jää askarruttamaan, miten suuri merkitys tyytyväisyydellä on suhteessa Opetushallinnon tutkinnon suoritusajankohtaan. Yllä pohdittiin sitä, minkälaisen perustan opetushallinnon tutkinto antaa työelämän haasteita varten. Kun tulokset asetettiin ikäluokkia vasten (Taulukko 15), voitiin todeta että luokitellun, nuorimman ikäluokan edustajat (18-33 vuotiaat) arvioivat kyseisen tutkinnon erittäin merkitsevästi luovan hyvää pohjaa työelämää varten, kun taas puolestaan keski-ikää lähestyneet (34-41 vuotiaat) suhtautuivat yllättäen kaikkein kriittisimmin tutkinnon hyötyihin. Tämä on merkittävää, koska nuoremman ikäpolven edustajat on ajallisesti ymmärrettävä yhdistää myöhemmin ajankohtina suoritettuihin Opetushallinnon tutkintoihin. Kun oletetaan tutkinnon sisällön ajan myötä kehittyneen entistä paremmin vastaamaan tarvetta, voisi olettaa nuorten ikäluokkien olevan vanhempia tyytyväisempiä läpikäydyn koulutuksen suhteen. Oletusta myötäillen 18-33 vuotta täyttäneistä koostuvassa luokassa kaksi esimiestä kolmesta katsoi tutkinnon antavan hyvän pohjan. Kuvaavaa oli myös se, että heistä loput katsoi tutkinnon antavan jonkinlaisen perustan työelämän haasteita ajatellen.

Kun puolestaan tarkastellaan 34-41 vuotta täyttäneiden luokkaa, voidaan merkitsevästi todeta näiden esimiesten suhtautuvan kaikista luokista kriittisimmin Opetushallinnon tutkinnon sisältöön. Joka kolmas luokan edustaja on lisäksi jättänyt tutkinnon suorittamatta. 16,7% luokan edustajista katsoi tutkinnon vastaavan heikosti työelämän

haasteisiin. Tästä huolimatta puolet luokan edustajista katsoi tutkinnon myös antavan jonkinlaisen perustan työelämän haasteita silmällä pitäen. Se, miksi tämän luokan edustajat suhtautuvat Opetushallituksen tutkintoon selvästi kriittisemmin, eivätkä myöskään useassa tapauksessa ole kyseistä tutkintoa suorittaneet, on tutkijalle epäselvää, eikä sitä kyetä tämän tutkimusmateriaalin pohjalta selvittämään. Osaksi jatkotutkimusta aiheesta kuitenkin ehkä olisi.

Keskimmäisen ikäluokan, 42-49 vuotta täyttäneiden kesken Opetushallinnon tutkinnon antamaa hyötyä arvostettiin taas enemmän. Joka neljäs vastaaja katsoi sen antaneen jonkinlaisen perustan työelämää varten, kun samaten joka neljäs katsoi tutkinnon antaneen jopa hyvän pohjan työelämää varten. Valitettavasti 12,5% vastaajista katsoi tutkinnon vastaavan työelämän tarpeisiin heikosti. Tämän ikäluokan edustajat pitivät aikoinaan suoritettua opetushallinnon tutkintoa muita ikäryhmiä useammin nykyisten työvaatimusten mukaan riittämättömänä. Nuorempien ikäluokkien opiskelusta on kulunut vähemmän aikaa, joten olikin odotettavaa, etteivät nuoret kokeneet tutkinnon sisältöä vanhentuneeksi. Sen sijaan oli pieni yllätys todeta, etteivät kahden vanhimman ikäluokan edustajat ole juuri kokeneet tutkinnon sisällön vanhentuneen. Tämä onkin ehkä toisaalta irrelevanttia, koska iäkkäämmän polven edustajat ovat vuosikausien aikana opetelleet työn salat työtä tekemällä, eikä tällainen, tutkinnon sisällön vanhentumiseen liittyvä yksityiskohta heitä todennäköisesti siten edes vaivaa. Lisäksi voisi useassa tapauksessa ajatella kosketuspinnan tällaisen tutkinnon sisältöön jo karanteen mielestä, jolloin voi olla hankalaa enää muodostaa selvää mielipidettä kysymyksen suhteen.

Iäkkäimmät, Opetushallinnon tutkinnon suorittaneet esimiehet arvostivat merkittävästi tutkinnosta saatua hyötyä. Kahdesta ikäluokasta, nuoremmat, 50-57 vuotta täyttäneet arvostivat tutkinnon tuomaa hyötyä enemmän. Näistä 42,9% katsoi tutkinnon antaneen hyvän pohjan, kun puolestaan joka kymmenes heistä näki sen antaneen jonkinlaisen pohjan. Yli 58-vuotiaiden kohdalla 21,4% luokan edustajista katsoi tutkinnon antaneen hyvän pohjan ja 28,6% heistä arvioi sen antaneen jonkinlaisen perustan. Entistä merkittävämmäksi arvostuksen tekee se, että kahden iäkkäimmän ikäluokan kohdalla, molempien luokkien kohdalla, tutkinto oli reippaan neljänneksen (28,6%) kohdalla suorittamatta. Nuorimmissa ikäryhmissä oli puolestaan erittäin tavanomaista suorittaa tutkinto. Mielenkiintoisesti myös molemmissa, vanhimmissa luokissa, yhtäläisesti 7,1%

esimiehistä katsoi tutkinnon vastaavan heikosti työelämän tarpeisiin. Yli 58-vuotiaiden kohdalla 14,3% vastaajista ei osannut ottaa kantaa tutkinnon hyödyllisyyteen. Tämä johtune siitä, että tutkinnon suorittamisesta on kulunut niin paljon aikaa, ettei arvioivaa näkemystä enää tahdota antaa.

Taulukko 15. Miten opetushallinnon tutkinto vastaa työelämän haasteisiin suhteessa ikään (N=89)

		Miten opetushallinnon tutkinto vastaa työelämän haasteisiin						Yht.
		Antaa hyvän pohjan	Antaa jonkinlaisen perustan	Vastaa heikosti	Aikoinaan suoritettuna asianmukaisesti, mutta nykyään riittämätön	Ei osaa sanoa	Tutkintoa ei suoritettu	
Ikä	18-33v Vastaajia	2	1	0	0	0	0	3
	18-33v Vastaus%	66.7%	33.3%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	100.0%
	34-41v Vastaajia	0	3	1	0	0	2	6
	34-41v Vastaus%	0.0%	50.0%	16.7%	0.0%	0.0%	33.3%	100.0%
	42-49v Vastaajia	6	6	3	5	0	4	24
	42-49v Vastaus%	25.0%	25.0%	12.5%	20.8%	0.0%	16.7%	100.0%
	50-57v Vastaajia	12	3	2	2	1	8	28
	50-57v Vastaus%	42.9%	10.7%	7.1%	7.1%	3.6%	28.6%	100.0%
	58v- Vastaajia	6	8	2	0	4	8	28
	58v- Vastaus%	21.4%	28.6%	7.1%	0.0%	14.3%	28.6%	100.0%
	Yhteensä Vastaajia	26	21	8	7	5	22	89
	Yhteensä Vastaus%	29.2%	23.6%	9.0%	7.9%	5.6%	24.7%	100.0%

Tämän tutkimuksen yhtenä päätehtävänä on selvittää koulutuksen ilmenemistä ja tarvetta opetusalan esimiestehtävissä. Syvemmällä tasolla yhtenä mielenkiinnon kohteena on selvittää se, miten johtajakoulutus kykenee vastaamaan työelämän haasteisiin ja vaatimuksiin. Selvittääksemme miten esimiehet ovat työhaasteistaan selvinneet, kysyttiin heiltä missä parhaimmat onnistumiset on koettu, nimenomaan johtamisen tuloksen kautta saavutettua tulosta katsoen (Taulukko 16).

Avoimeen kysymykseen vastasi yhteensä 78 rehtoria ja vararehtoria. Näistä yksi esimies ei osannut ilmaista kantaansa kysymyksen suhteen. Loput, 77 esimiestä antoi kukin lähtökohdiltaan yhden alueen jossa he olivat mielestään onnistuneet parhaiten. Yhteensä 11 esimiestä mainitsi kuitenkin kaksi parasta onnistumisen aluetta. Kaikki onnistumisen alueet kuitenkin kelpuutettiin tutkimukseen mukaan, koska tutkimuksen luotettavuuden ei katsottu tästä vaarantuvan. Ylimääräiset vastaukset kun hajaantuivat vastausluokkiin

suunnilleen samassa suhteessa kuin muutkin kysymykset. Täten luokiteltavia vastauksia saatiin yhteensä 89 kappaletta.

Yhteensä viidessäkymmenessäkuudessa vastauksessa (62,9%) rehtorit näkivät johtamistuloksiaan arvioidessaan onnistuneensa parhaiten juuri henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisessaan. Valtaosa vastasi lyhyesti juuri henkilöstöjohtamisen tai -hallinnon sekä ihmissuhteiden, kanssakäymisen ja luottamuksen rakentamisen olevan heidän vahvuutensa. Lisäksi kahdessa vastauksessa näistä mainittiin erityisesti tasapuolinen kohtelu (2,2%), kahdeksassa vastauksessa mainittiin hyvän ilmapiirin ja yhteishengen saavuttaminen (8,9%), viidessä mainittiin kuuntelemisen taito (5,6%) ja vain yhdessä mainittiin kannustaminen (1,1%). Lisäksi kahdessa vastauksessa mainittiin pedagoginen johtajuus (2,2%) ja kahdessa mainittiin muutosjohtajuus (2,2%). Samaten, esimiehet olivat kahdessa vastauksessa (2,2%) kokeneet ensisijaisen onnistumisen liittyen tehtävien delegointikykyyn.

Huomion arvoista jo tässä edellä esillä olleiden henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisen tulosten suhteen on se, että tässä tutkimuksessa jo muualla esitettyjä, esimiesten päällimmäisiä täydennyskoulutustarpeiden tuloksia tutkailtaessa (Taulukko 7), koettiin henkilöstöjohtajuuden koulutus selvästi suurimmaksi yksittäiseksi täydennyskoulutustarpeeksi, kahdellakymmenelläyhdeellä vastauksellaan (35,6% vastauksista, kun yht. 59 vastausta ja N=59). Kun tämän yhdistää tässä, juuri käsittelyssä olevaan aiheeseen (Taulukko 16), jossa esimiehet viidelläkymmenelläkuudella vastauksellaan (62,9% vastauksista, kun yht. 89 vastausta ja N=78) merkitsevästi katsoi onnistuneensa parhaiten juuri henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisessaan, voimme todeta, että jokseenkin ehdoton pääosa niistä johtajista, jotka eivät katsoneet onnistuneensa päällimmäisesti henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisessa, tahtoivat ensisijassa täydennyskoulutusta aiheesta. Kun edelleen tutkailemme tässä tutkimuksessa muualla saatuja tuloksia sen suhteen, miten esimiehet tahtoivat kehittää opetushallinnollisen johtamiskelpoisuuden antavaa muodollista koulutusta musiikkioppilaitoksen esimiehen näkökulmasta (Taulukko 12), huomaamme, että 35 vastauksen painolla tahdottiin ensisijaisena kehittää henkilöstöjohtamista (31,0% vastauksista, kun yht. 113 vastausta ja N=64). Hieman vajaassa kolmasosassa vastauksista siis ehdotettiin henkilöstöhallinnollista koulutusta myös osaksi muodollisen kelpoisuuden antavaa koulutusta. Henkilöstöjohtamisen kehittämishaluun ja -tarpeeseen korreloi

vahvasti vielä yksi tulos. Tämä, tässä pian seuraavana luettava tulos vastaa esimiehille asetettuun kysymykseen, kysyen sitä, mistä esimiehet löytävät johtamistulostaan tarkasteltaessa eniten parannettavaa (Taulukko 17). Eniten parannettavaa löytyikin juuri henkilöstöjohtamisen ja -hallinnon saralta (21,2% vastauksista, kun yht. 104 vastausta ja N=76).

Palatessamme edelleen tarkastelemaan päällimmäistä onnistumista johtamistuloksen suhteen (Taulukko 16), katsoivat johtajat onnistuneensa toiseksi parhaiten oppilaitoksen kehittämistoiminnassa ja opetuksen organisoinnissa (18,9% vastauksista).

Yhteensä seitsemässä vastauksessa (7,8%) arvioitiin puolestaan toimivan taloushallinnon muodostavan tuon parhaiten onnistuneen, hyvän johtamisen aikaansaaman tuloksen. Ottaen huomioon kysymykseen vastanneiden kokonaismäärän, 78 vastaajaa, pystyi vastausta vertaamaan validisti toiseen tutkimuksessa kysyttyyn kysymykseen, jossa kysyttiin rehtoreiden tämänhetkistä, päällimmäistä täydennyskoulutustarvetta (Taulukko 7). Vastauksista ilmeni, että yksittäisen koulutustarpeen suhteen kysymykseen relevantisti vastanneiden, viidenkymmenenyhdeksän rehtorin mielestä juuri taloushallinnollinen koulutustarve seisoi tarvelistalla korkeimpana. Vastaajien kirjaamana, täysin yksittäisenä ja itsenäisenä tarpeena vastaus edusti neljällätoista vastauksellaan vastanneiden suurinta luokkaa (23,7% vastauksista, kun yht. 59 vastausta ja N=59). Yhteenvetona voidaan siis todeta harvan esimiehen hallitsevan taloushallinnollisen johtamisen niin hyvin, että he tuntisivat alueen päällimmäiseksi vahvuudekseen. Esimiesten kohdalla tilausta taloushallinnolliselle täydennyskoulutukselle siis näyttää olevan sen verta runsaasti, että vajaa neljännes vastauksista (23,7%) puhui koulutuksen puolesta.

Vielä lisää verrannollista tietoa saadaan tässä tutkimuksessa toisaalla esitetyn kysymyksen tuloksesta, jossa kysyttiin sitä, miten rehtori kehittäisi opetushallinnollisen johtamiskelpoisuuden antavaa, muodollista koulutusta (Taulukko 12). Tuloksista oli selvästi havaittavissa se, miten taloushallinnollinen koulutus kehittämiskohteena muodosti kolmellatoista vastauksellaan vastanneiden kesken toiseksi suurimman, yksittäisen vastauskeskittymän (11,5% vastauksista, kun yht. 113 vastausta ja N=64). Hieman yli joka kymmenennessä vastauksessa siis ehdotettiin taloushallinnollista koulutusta myös osaksi muodollisen kelpoisuuden antavaa koulutusta. Tähän, johtamiskelpoisuuden kehittämistä

käsittelyyn kysymykseen taas puolestaan löydetään vahvasti korreloiva tulos tässä pian alla esitettävän kysymyksen myötä. Tuolla kysymyksellä esimiehiltä kysyttiin sitä, missä he katsovat olevan eniten parantamisen varaa johtamisen tulosta tarkasteltaessa (Taulukko 17). Tuloksista käy ilmi, että talousjohtamista pidetään toiseksi merkittävimpänä parantamisen kohteena (18,3% vastauksista, kun yht. 104 vastausta ja N=76).

Tässä kohtaa tulosanalyysiä huomion kohteena ovat kuitenkin toistaiseksi vielä esimiesten johtamistulosten tuloksina syntyneet onnistumiset. Niitä jatkaakseni voidaan vielä mainita että viisi esimiestä (5,6% vastauksista) nosti strategisen suunnittelun suurimmaksi onnistumisen osa-alueekseen. Huolestuttavana voidaan pitää sitä, että näin harva nosti esiin strategisen suunnittelun vahvimpana johtamisen alueenaan, koska onhan sillä kuitenkin vaikuttava rooli organisaation tulevaa kehitystä ajatellen. Huolestuttavaa, varsinkin kun tämän tutkimuksen toisessa osiossa haettiin tietoa koulutuksen merkityksestä johtamistulokseen. Tuloksista ilmeni, että luokkana johtamistyön analysointi sekä strategiatyö keräsi 10 vastausta (16,4% vastauksista kun yht. 64 vastausta ja N=64). Noin kuudesosa vastauksista siis tuki käsitystä siitä, että koulutus oli merkittävän myönteisesti vaikuttanut strategiatyöhön. Korrelaatiota edellä esitetyn perusteella tuntuu olevan siihen, että strategiatyöhön liittyvää koulutusta kannattaa ja on syytä järjestää tulevaisuudessa enemmän. Tähän viittaa myös pian tässä alla avattavan kysymyksen tulokset (Taulukko 17), joista ilmenee, että parantamisen varaa esimiesten johtamisen tulosta tarkasteltaessa löytyy neljänneksi suurimman luokan ilmaisemana myös toiminta- ja tulevaisuusstrategioiden laadinnasta (8,7% vastauksista, kun yht. 104 vastausta ja N=76).

Taulukko 16. Päällimmäinen onnistuminen johtamisen tulosta tarkasteltaessa

	Vastausta	Vastaukset %
(N=78, vastauksia yht. 90 kpl., joka 100%)		
Henkilöstö- ja ihmissuhdejohtaminen	56 kpl.	62,2%
Oppilaitoksen kehittämistoiminta ja opetuksen organisointi	17	18,9%
Taloushallinto	7	7,8%
Strateginen suunnittelu	5	5,6%
Kaikessa, asiat mahdollisimman hyvin ja laadukkaasti hoitaen	3	3,3%
Kokous- ja neuvottelutilanteet henkilöstön ja yhteistyökumppaneiden kanssa	1	1,1%
Ei osaa sanoa	1	1,1%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>90</i>	<i>100%</i>

Juuri tässä edellä läpikäytiin tuloksia sen suhteen miten esimiehet ovat työhaasteistaan selvinneet. Tämä tehtiin kysymällä heiltä missä parhaimmat onnistumiset on koettu, kun nimenomaan katsoo johtamisen tuloksen kautta saavutettua tulosta. Esimiehiltä kysyttiin uudella kysymyksellä myös juuri päinvastaista, eli sitä, missä he katsovat olevan eniten parantamisen varaa heidän johtamisen tulostaan tarkasteltaessa (Taulukko 17). Avoimeen kysymykseen vastasi yhteensä 76 rehtoria ja vararehtoria. Noin neljäsosa vastaajista oli kuitenkin kirjannut parikin johtamista parantavaa seikkaa, joten vastauksia kertyi yhteensä 104 kappaletta. Kaikki johtamista koskevat parannusehdotukset kelpuutettiin tutkimukseen mukaan, koska tutkimuksen luotettavuuden ei katsottu tästä vaarantuvan. Ylimääräiset vastaukset kun hajaantuivat vastausluokkiin suunnilleen samassa suhteessa kuin muutkin kysymykset. Luokiteltaviksi vastauksiksi kelpuutettiin siis yhteensä 104 vastausta.

Kahdessakymmenessäkahdessa vastauksessa (21,2% vastauksista) rehtorit kokivat johtamistuloksiaan arvioitaessa, että eniten parantamisen varaa löytyisi henkilöstöjohtamisen ja -hallinnon suhteen. Näistä yhdeksän esimestä (8,7%) vastasi juuri henkilöstöjohtamisesta ja -hallinnossa olevan eniten parantamisen varaa. Kahdeksassa vastauksessa (7,7%) puhuttiin puolestaan erityisesti ihmistuntemuksen ja kommunikointitaitojen parantamisesta sekä paremman ilmapiirin vaalimisen tärkeydestä. Kolmessa vastauksessa (2,9%) toivottiin delegoinnin ja vastuun jakamiseen liittyvien taitojen kohentuvan ja kahdessa vastauksessa (1,9%) tahdottiin parantaa omaa, pedagogista johtajuutta.

Toiseksi eniten parantamisen varaa johtamisen tulosten suhteen koettiin olevan talousjohtamisen suhteen. Vajaa viidennes (18,3%) vastauksista käsitteli talousjohtamista. Oman ajankäytön suhteen lienee myös parannettavaa, sillä 15 vastauksessa (14,4%) arveltiin johtamisen kärsineen esimiehen omasta ajanpuutteesta johtuen.

Taulukko 17. Eniten parantamisen varaa johtamisen tulosta tarkasteltaessa

(N=76, vastauksia yht. 104 kpl., joka 100%)	Vastausta	Vastaukset %
Henkilöstöjohtaminen ja -hallinto	22 kpl.	21,2%
Talousjohtaminen	19	18,3%
Oma ajankäyttö	15	14,4%
Toiminta- ja tulevaisuusstrategian laadinta	9	8,7%
Prosessien hallinta	8	7,7%
Yhteistyö sidosryhmiin	6	5,8%
Päätöksentekokyky	6	5,8%
Markkinointi	5	4,8%
Lainsäädännölliset asiat	4	3,9%
Uuden teknologian käyttäminen	3	2,9%
Asiakirjojen laadinta	2	1,9%
Kaikessa toiminnassa	2	1,9%
Kielitaito	1	1,0%
Oma jaksaminen	1	1,0%
Byrokratian hyväksyminen osana toimintaa	1	1,0%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>104</i>	<i>100%</i>

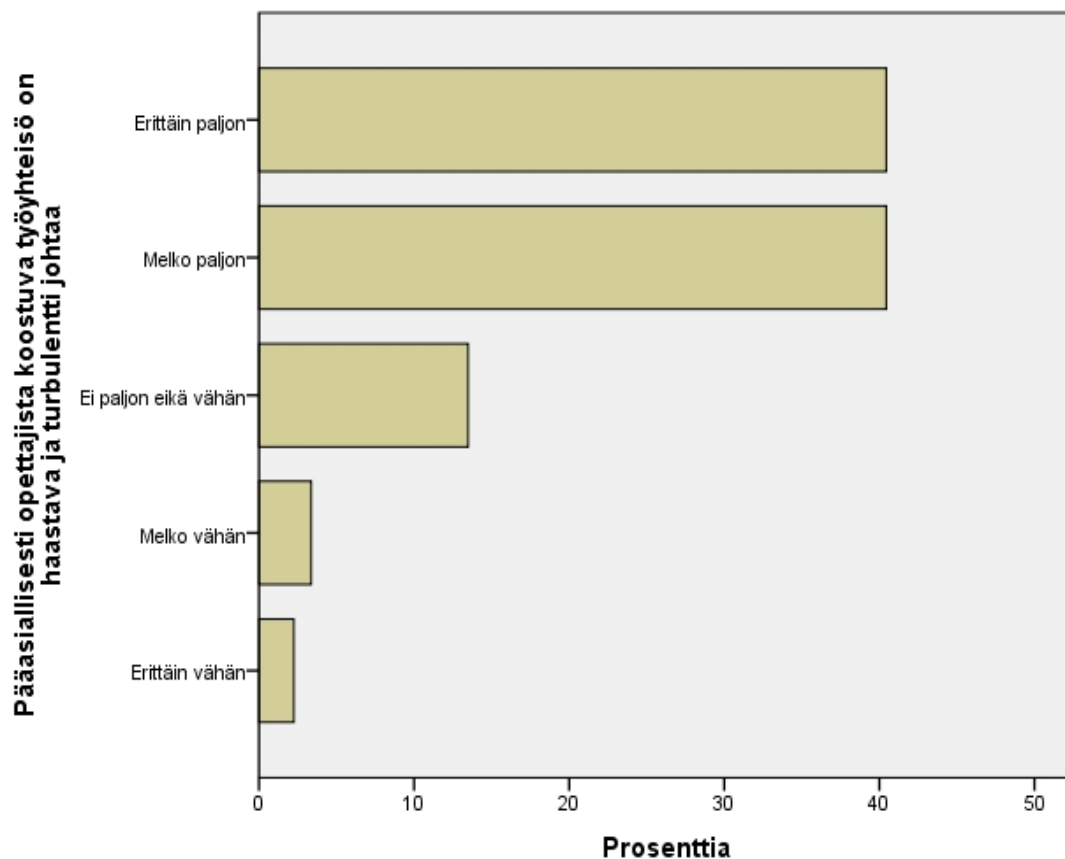
Jos johtamistehtävä tuntuu esimiehen näkökulmasta helpolta ja arkiselta, omalla painollaan sujuvalta työltä, on syytä olettaa johtamisessa tehdyn matkan varrella oikeanlaisia ratkaisuja. Hyvä ja taidokas johtaminen ei useimmissa tapauksissa perustu ainoastaan luonnon lahjakkuuteen, sosiaaliseen taitoon, hyvään järjestelykykyyn yms. Yleensä hyvä johtaminen on pidempään kestäneen prosessin tulos. Valitettavasti tuohon tavoitteeseen pääsy sisältää myös aina yritysten ja erehdysten kautta tapahtunutta oivaltamista. Paremmaksi johtajaksi voi myös oppia muulla tavoin kuin pelkästään johtamistyötä tekemällä. Johtamista voi erikseen opiskella, jolloin ensimmäisen, työyhteisössä tapahtuvan johtamistyön vastaan tullessa saattaa tehtävää varten olla paremmin varustautunut. Koulutuksen kautta johtajuuteen hankitaan nimenomaan työkaluja. Näitä opitaan soveltamaan eri tilanteisiin, kulloinkin tiedossa olevaa keinovalikoimaa arvottaen.

Johtamisen voi myös kokea erittäin hankalaksi, raskaaksi ja monimutkaiseksi tehtäväksi. Näin käy helpoimmin kun tarvittavia, johtamisen työkaluja ei ole tai keinovalikoimaa ei osata soveltuvasti käyttää. Vanha sanonta, ”organisaatio on johtajansa näköinen”, sisältää tutkijan mielestä rutkasti itsepohdiskeluun kannustavaa sanomaa. Monesti asioiden toimimattomuuden olisi syytä olla pysäyttävä paikka, jossa johtajan olisi ymmärrettävä katsoa peiliin. Olkoonkin niin, että asioiden luistamattomuus voi johtua myös pelkästään yhdestä tai useammasta työntekijästä. Kuitenkin loppujen lopuksi syy-yhteyksissä useimmiten palataan johtajaan, koska hän on lähtökohtaisesti jo rekrytointipäätöksillään

usein myötävaikuttanut asioiden tilaan. Näin ei aina tietenkään ole jos organisaatiossa hankaluutta aiheuttaa erityisesti henkilöaines joka on toiminut yhteisössä jo ennen esimiehen mukaan tuloa. Esimiehen ehkäpä tärkein johtamisen tapa on kuitenkin kyetä onnistuneen rekrytoinnin kautta kokoamaan ympärilleen keskenään toimivaa ja toistaan tukevaa henkilökuntaa.

Johtajakoulutuksen tarvetta arvioidaan tässä tutkimuksessa vielä yleismaailmallisesti. Esimiehiltä kysyttiin, onko pääasiallisesti opettajista koostuva työyhteisö haastava ja turbulentti johtaa (Kuvio 24)? Arviointivälineenä käytettiin Likertin asteikkoa. Viisikohtaisen vaihteluvälin ääripäitä olivat ”erittäin vähän” ja ”erittäin paljon”. Vastaajat vastaavat tuollaiseen kysymykseen luonnollisesti subjektiivisesti, eri näkökulmista ja kysymyksen keskenään mahdollisesti hieman eri tavoin ymmärtäen. Joku voi vastata rehellisen suoraan ”erittäin paljon”, koska heistä esimiestehtävä tuntuu haastavalta, turbulenttilta ja uuvuttavalta, työn ollessa joskus yhtä selviytymistaistelua. Toinen taas voi vastata ”erittäin paljon”, koska hän viikoittaisista koettelemuksistaan huolimatta pitää työtään haasteena ja saa siitä mielihyvää kun kokee selviävänsä hyvin tehtävän vastuista ja rasituksista.

Kysymykseen siitä, onko pääasiallisesti opettajista koostuva työyhteisö haastava ja turbulentti johtaa, saatiin kaikkien kyselyyn osallistuneiden esimiesten vastaukset (N=89). Kaksi luokkaa sai kukin täysin saman vastaajamäärän (40,4%). Kaksi esimiestä viidestä piti opettajayhteisöä erittäin haastavana ja turbulenttina johtaa. Samaten kaksi viidestä piti yhteisöä melko haastavana ja turbulenttina johtaa. Vaikka tämä kysymyksenasettelu ei tuota aukotonta tai ehdotonta tietoa kouluttautumistarpeen suhteen, niin suuntaa antava se varmasti on. Lisäksi se tukee aikaisemmin tässä tutkimuksessa jo tulosten kautta ilmi tullutta koulutustarvetta. Painoarvoa lisää se, että tämän kysymyksen tuottamassa vastauksessa ei ole tulkinnan tarvetta sen suhteen, minkälaiseksi johtamistyö musiikkioppilaitoksissa koetaan.



Kuvio 24. Onko pääasiallisesti opettajista koostuva työyhteisö haastava ja turbulentti johtaa (N=89)

6.3 Esimiesten pätevyys

6.3.1 Esimiesten henkiset voimavarat ja allokointi

Tämän tutkimuksen yksiä mielenkiinnon kohteita on se, minkälaiseksi musiikkioppilaitosten johtajat kokevat oman roolinsa osana oppilaitosta. Tässä tarkastellaan sitä, mitä esimiehet kokevat johtavansa ja miten he näyttävät johtavan. Edelleen on kiinnostavaa katsoa, mihin johtaminen kohdentuu tai on kohdentumatta, sekä miten esimiehet näyttävät suuntaavan ja jakavan käytössä olevia, rajallisia voimavaroja.

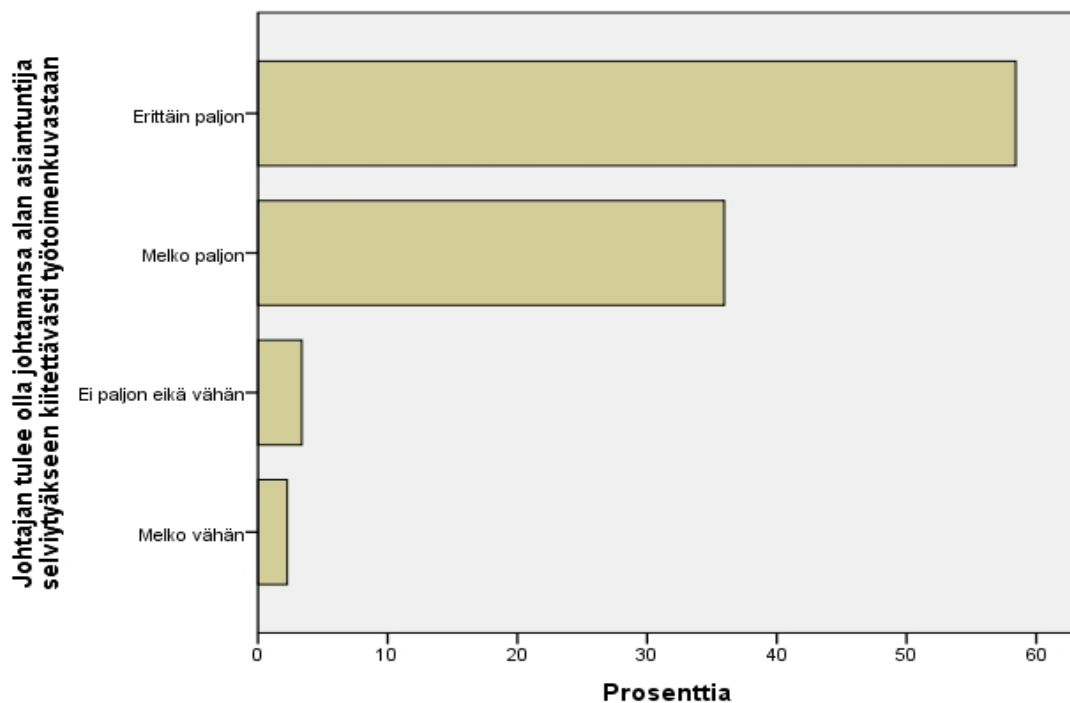
Erityisen mielenkiinnon kohteena on se, miten esimiehet vaikuttavat käyttävän hyväksi omia, henkisiä voimavarojaan ja taitojaan oppilaitoksen johtamiseen. Tämä ilmentyy siinä, miten asioita otetaan huomioon ja ollaanko ajan tasalla. Lisäksi se näkyy siinä miten hyvin tunnetaan oma henkilöstö, sen ajatukset, tarpeet ja toiveet. Kykenevätkö siis johtajat

tehokkaasti hahmottamaan oppilaitoksen toiminnot kokonaisuutena sekä hallitusti ja tasapainoisesti yhdistelemään kaikkea mikrotasolla tapahtuvaa toimintaa? Jäävätkö jotkin asiat toisten jalkoihin arjen kiireitä pyöritettäessä?

Jotta johtajan henkisiä voimavaroja voidaan menestyksekkäästi hyödyntää ja jakaa, on johtajan omattava kykyä johtaa, mutta ennen kaikkea omattava tietoa johtamisesta. Tällöin hänellä olisi aatteen tasolla tarpeeksi teoreettista tietotaustaa jota vasten asettaa hypoteettisia tilannekuvia, parhaan, tilanteeseen sopivan johtamisratkaisun valitsemiseksi. Kokemuksen tuomaa, tiedon ja taidon merkitystä ei myöskään ikinä voida johtamisen suhteen liioitella.

Perimmäisiä kysymyksiä johtamisen kannalta lienee kai aina ollut se, miten paljon johtaja voi vain nojata johtajuuteensa, ammatillisen asemansa valtuuttamana sekä miten hyvin hänen on toisaalta tunnettava alan substanssiosaamista, voidakseen tehdä parhaat ratkaisunsa juuri kyseistä alaa myötäillen ja sen toimintalogiikkaa seuraten. Tuleeko siis johtajan olla johtamansa alan asiantuntija selviytyäkseen kiitettävästi työtoimenkuvastaan? Musiikkioppilaitosten esimiehiltä kysyttiin tätä. Tulosten perusteella heidän mielpiteistään ei jäänyt epäselvyyttä (Kuvio 25). Vajaat kolme esimestä viidestä (58,4%) oli erittäin vahvasti sitä mieltä, että johtajan tulee olla johtamansa alan asiantuntija selviytyäkseen kiitettävästi työtoimenkuvastaan (N=89). Vastaavasti, reilu kolmannes (36,0%) esimiehistä oli melko vahvasti samaa mieltä.

Tulokset korreloivat erittäin merkittävästi tässä tutkimuksessa saatuihin, toisiin tuloksiin. Nämä vastasivat kysymykseen siitä, miten merkityksellisinä esimiehet näkisivät tiettyjen, oppilaitokseen rehtoriksi hakeutuvan henkilön toimintatapojen ominaispiirteiden olevan. Tulosten mukaan lähes puolet (48,9%) musiikkioppilaitosten esimiehistä kokevat eritoten pitkälle suuntautuneen, pedagogisen koulutuksen omaamisen olevan erityisen oleellinen valtti esimieheksi pyrkivän valintaa ajatellen. Lisäksi kaksi esimestä viidestä (40,9%) piti tätä substanssiosaamista melko tärkeänä (Taulukko 4).



Kuvio 25. Tuleeko johtajan olla johtamansa alan asiantuntija selviytyäkseen kiitettävästi työtoimenkuvastaan (N=88)

Johtajan henkisiä voimavaroja on luonnollisesti syytä pyrkiä käyttämään tehokkaasti sekä järkevästi, relevantteihin asioihin suunnaten. Mitä musiikkioppilaitosten esimiehet sitten itse ajattelevat johtamisestaan? Mitä he päällimmäisenä kokevat johtavansa? Tätä kysyttiin esimiehiltä (Kuvio 26). Tutkijan esioletuksena oli, että eniten johdettaisiin osaamista ja tietoa. Tutkijan näkemyksen mukaan tulokset puhuivatkin pääasiassa terveen johtamisen ja työpaikkakulttuurin puolesta, sillä yli puolet (51,7%) vastaajista katsoi ensisijaisesti johtavansa osaamista (N=89). Kymmenes (10,1%) esimiehistä puolestaan oletti johtavansa tietoa.

Reilu viidesosa (22,5%) kyselyyn osallistuneista esimiehistä näki johtavansa ihmissuhteita. Tutkijan näkemyksen mukaan on kuitenkin kyseenalaista, voiko johtamisen perimmäinen tarkoitus olla ihmissuhteiden hoito. Työyhteisössä johdetaan ihmisten kautta työprosesseja, niin makro- kuin mikrotasolla. Jotta työyhteisö toimisi tehokkaasti ja kitkattomasti, vaaditaan toki jonkinlainen kokoava voima, johtaja. Tämän tulee havaita ongelma-alueet ja ottaa ongelmat käsittelyyn, selvityksen alaisiksi, ennen kuin tilanteiden sallitaan edetä ja karata käsistä. Johtajaa tarvitaan siis joskus sovitteluun erimielisyyksiä. Toisaalta,

rakentavassa ilmapiiirissä, esimerkiksi palavereiden ja kokousten aikana esiin nostettavat erimielisyydet ovat lähinnä kehityksen tae. Jos johtajan arki puolestaan pääosin kuluu alaisten keskinäisten suhdeongelmien lisäksi esimerkiksi koti- ja parisuhdeongelmien kuunteluun, voidaan johtamisessakin tutkijan mielestä katsoa olevan jotakin vialla, puhumattakaan johdettavan organisaation oireiluista. Silloin asiat ovat jo edenneet siihen pisteeseen, että aikaa kuluu pääasiassa jo tapahtuneen vahingon korjaamiseen sekä epäolennaisuuksiin, vieden energian muualle arkijohtamisesta, organisaation kehittämistä sekä kokonaisuuden hahmottamisesta.

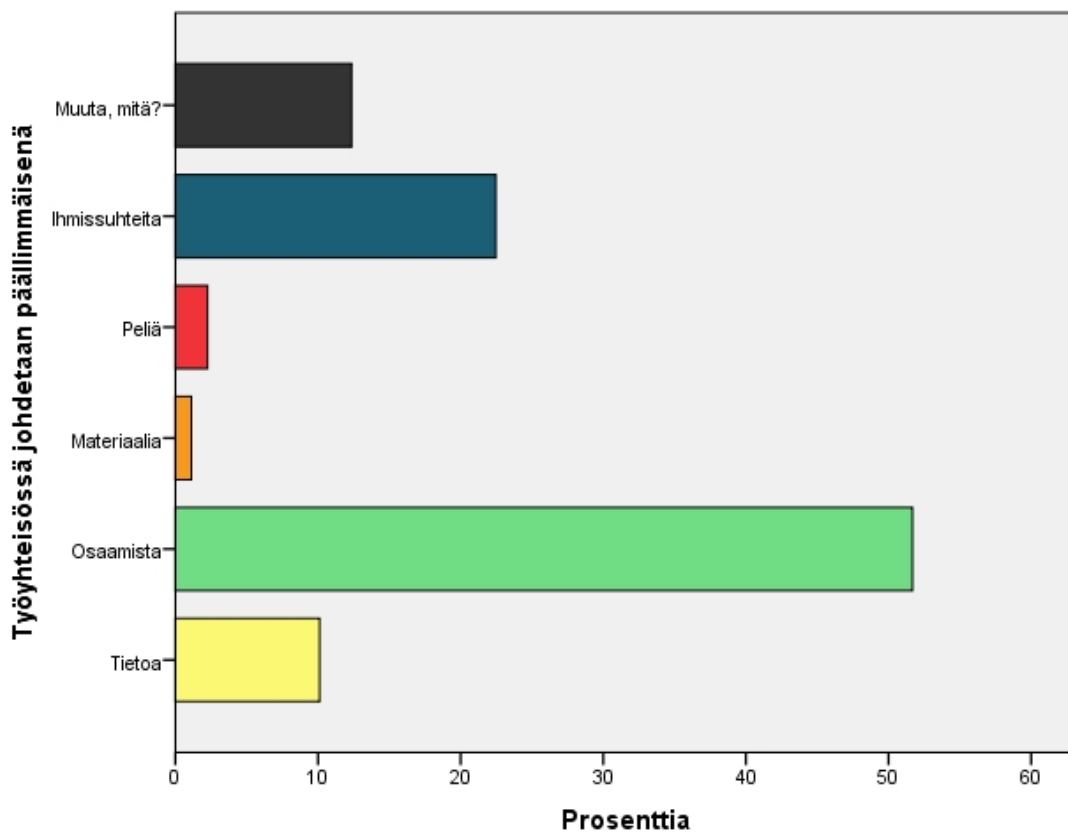
Kyselyyn vastanneista johtajista kaksi (2,2%) tunsikin, että heidän päällimmäinen tehtävänsä oli pelin johtaminen. Tutkija tulkitsee tämän merkiksi vakavasti oireilevasta työyhteisöstä. Jos ihmisiä koetaan johdettavan kuin peliä, on jo johtajakin ajettu osaksi selviytymis- taistelua, jossa ihmissuhteiden yhteensovittaminen toimivaksi opetuspalveluja tuottavaksi kokonaisuudeksi on ponnistelujen takana. Yhä pahempaa on se, jos johtaja itse, mahdollisesti narsistisen luonteen takia toimii pelien alkuunpanijana. Tällöin työyhteisö on kuin metsäpaloaluetta, jossa jo sammutetut roihut jatkavat kyttemistään ja vain odottavat tuleen uudelleen leimahtamista. Ruutitynnyrissä eläminen vaikuttaa ennen pitkää jokaiseen työyhteisössä tiiviisti toimivan henkilön henkiseen terveyteen. Tuollaisista kiemuroista kun yleensä on mahdotonta pitää itseään ulkopuolisena, vaan niihin sekaantuu tahtomattaankin. Niin sanottu ”oma leiri” on valittava.

Tuloksista on yhteenvedona luettavissa se, että työyhteisöjen iloksi vähintään kolme johtajaa viidestä käytti henkiset voimavaransa selvästi työyhteisön arkea eteenpäin vieden, henkilöstön osaamista ja tietoa johtaen. Runsaalla viidenneksellä esimiehistä johtaminen oli liukunut jonkinlaiseen psykologin, terapeutin ja sovittelijan rooliin. Pieni marginaali koki työkentäkseen valtapelin järjestelyn. Reilu kymmenes (12,4%) vastaajista ei kuitenkaan kyennyt samaistumaan mihinkään annettuun vastausvaihtoehtoon, vaan valitsi vastausvaihtoehdoksi ”muuta, mitä?”.

”Muuta, mitä?” -vaihtoehdon valinneet esimiehet toivat esille useita, kokonaisuuden johtamista koskevia kommentteja. Kaksi johtajaa (2,2%) mainitsi terveen luontevasti johtavansa päällimmäisenä ”toimintaa”. Toiset kaksi johti ymmärrettävästi ajan käyttöä ja aikatauluttamista. Heistä toinen vielä kirjoitti johtavansa muita asiallisia asioita, kuten

”organisointia, suunnittelua, visiointia, eli puitteita opettajien opettamiselle”. Yksi esimies (1,1%) ymmärsi johtamisen olevan kaikilla tasoilla tapahtuvaa voimavarojen jakoa. Toinen esimies mainitsi osuvasti oivaltaen johtavansa ”kehitystä”, kun taas kolmas johti maanläheisesti ”käytännön arkea ja toimivuutta”. Neljäs johti ”vähän kaikkia (oletusvastauksissa tarjottuja) vaihtoehtoja”.

Kolme (3,4%) vastaajaa puhui melko samoista asioista. Heistä yksi johti ”asiantuntijoita”, toinen puolestaan lisäsi siihen vielä johtavansa ”asioita”, kun taas kolmas johti ”asiantuntijoita, jotka eivät halua ymmärtää olemassa olevia realiteetteja”. Tästä ilmeneekin hyvin se, miten johtajan rooliin olennaisesti sisältyy velvoite kartoittaa ja todeta työyhteisön olotila, ymmärrettävästi ja selkeästi tuoda esiin näkemyksensä asiasta sekä hahmottaa ja toteuttaa vaihtoehtoja etenemiselle.



Kuvio 26. Mitä esimiesten näkökulmasta työyhteisössä päällimmäisenä johdetaan (N=89)

Kun juuri yllä on perehdytty johtamisen syvimpään tarkoitukseen, on seuraavaksi aika katsoa, miten esimiehet lähinnä kuvailisivat johtamistyytlejään (Kuvio 27). Tätä varten

vastaajille annettiin viisi erilaista johtamistyyliä kuvailevaa vaihtoehtoa. Näistä tuli valita omaa toimintaa parhaiten kuvaileva vaihtoehto (N=89). Yli kolme esimiestä viidestä (61,8%) ilmoitti osallistuvansa aktiivisesti tehtävien toteuttamiseen, mutta myös mielellään tehtäviä ja vastuita alaisilleen jakaen. Tällöin johtajan henkisten voimavarojen voidaan varmasti katsoa palvelevan organisaation etuja ja samalla olevan henkilökunnan käytettävissä. Sopivan delegoinnin on katsottu motivoivan ja sitouttavan työntekijää työhönsä, ilman että lisääntynyttä vastuuta koettaisiin stressitekijänä.

Astetta vapaampaa johtamista koetaan joka kuudennessa oppilaitoksessa (14,6%). Näissä alaisten tekemisiin luotetaan jo siinä määrin, että heidän annetaan periaatteessa hoitaa omat vastuualueensa täysin itsenäisesti ja omatoimisesti. Monille alaisille tämä johtamistyyli voi olla erittäin motivoivaa, heidän saadessaan suhteellisen vapaasti innovoida ja toteuttaa työnsä kautta itseään. Joillekin, vähemmän vastuuta itselleen haaliville, itsensä johtaminen voi kuitenkin muodostua stressitekijäksi. Epävarmuus omasta tekemisestä voi lisäksi hidastaa työntekoa ja jopa lukkiuttaa innovoinnin.

Tätäkin sallivampaa johtamista toki ilmenee. Viiden esimiehen (5,6%) mukaan he tapaavat vetäytyä sivuun ja sieltä asioiden kehitystä seuraamalla useimmiten antaa alaisille mahdollisuuden täysin itsenäisesti suunnitella ja toteuttaa vastuualueensa sekä projektinsa. Tämä voi äkkiseltään tuntua ihanan rennolta ja luottamukseen perustuvalta johtamistyyliä, joka ajallisesti, rajallisissa jaksoissa saattaakin työympäristöstä ja alaisten työskentelymetodeista ja taidoista riippuen toimia erittäin jouhevasti. Pidemmällä aikavälillä johtamistyyliä voidaan kuitenkin pitää arveluttavana. Mahdollisen koordinoinnin puutteessa työorganisaation toiminnan vaarana on ajautua ydintoiminnasta täysin sivuraiteille. Tuuliajolla olevassa ja suuntansa menettävässä organisaatiossa toimijat keskittyvät entistä enemmän sooloillen ajamaan omaa asiaansa, jolloin valtaleikille samalla avataan ovet. Esimiehen voidaan liialliset vapaudet antaessaan lähinnä ajatella karttelevan vastuutaan ja omien tehtävien hoitamista. Tällöin myös organisaation näkökulmasta hänen henkiset voimavaransa sekä allokointikyky nsä jäänevät lähinnä täysin, tai ainakin suureksi osin, käyttämättä.

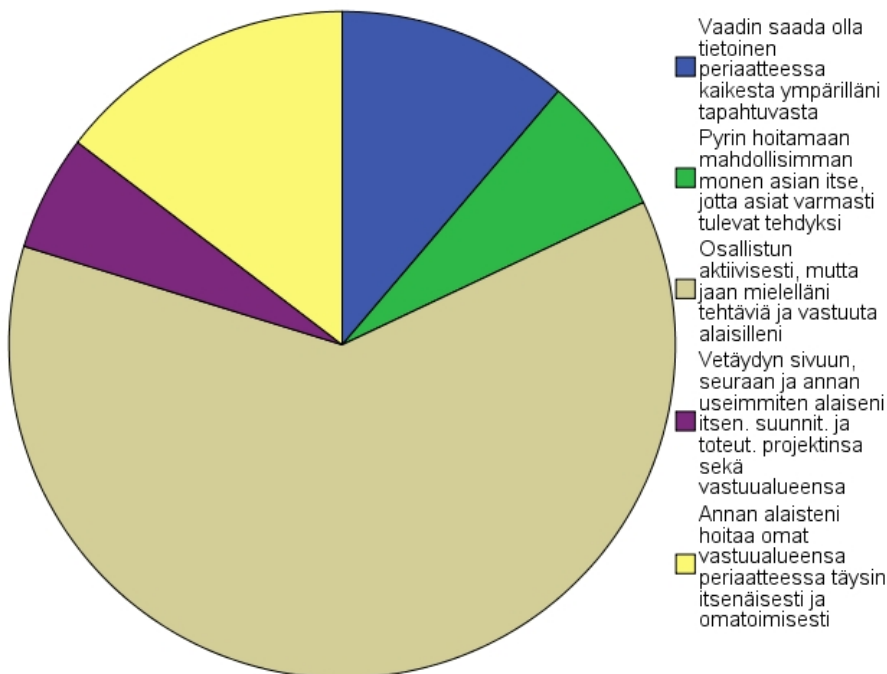
Toiseen ääripäähän mentäessä, huomataan kymmenen esimiehen (11,2%) kuvailevan johtamistyyliään tilaksi, jossa he vaativat saada olla tietoisia periaatteessa kaikesta heidän

ympäriällään tapahtuvasta toiminnasta. Tämän kaltainen, erittäin kontrolloiva johtaminen aiheuttaa alaisten keskuudessa yleensä vastarintaa sekä tunnetta täydellisesti hoivatuksi tulemisesta. Alaiset asetetaan lapsen tilaan, jossa kaikkeen tekemiseen ja ideointiin pitää kysyä huoltajan lupa. Johtamistyyli viestiikin epäluulosta ja luottamuksen puutteesta suhteessa alaisiin. Siihen, mistä tämä johtuu, ei kyetä tämän kyselyn tulosten perusteella valitettavasti vastaamaan. Ikävää kyseisen johtamistyylin kannalta on se, että alaisten keskuudessa työmotivaatio tällä menettelyllä herkästi menetetään. Omaehtoiselle innovoinnille ei ole sijaa, koska usein toteuttamiselle ei ole olemassa foorumia. Oma elämänhallinnan tunne voi kadota. Erittäin kontrolloiva johtaminen voi myös kieliä syvällisemmistä työyhteisöllisistä ongelmista, henkilöstö ”on pantava paikalleen, jotta eivät hiiret hypi pöydälle”. Perimmäisenä syynä valittuun johtamistyyliin voi myös olla epävarma ja heikko johtaminen tai jopa vain johtajan tahdossa löytää itselleen tilaisuus johtaa ja pelata hommaa ihan siten, miten mieli. Vallan kahva on narsistiselle luonteelle yllyke. Oli miten oli, ehdottoman kontrolloiva johtaminen ei varmastikaan ole esimiehen kannalta se kaikkein toimivin tapa ottaa työyhteisöstään irti sitä kaikkein kovinta, mahdollista tehoa. Työnteko kun ei voi perustua pakkoon, vaan vastikkeiden vaihtoon. Esimiesten henkisiä voimavaroja tässä toki käytetään runsaasti, koska periaatteessa kaikki tapahtuva on esimiehen hyväksymää ja usein myös osaksi suunnittelemaa toimintaa. Lisäksi esimiehen tehtävien ja voimavarojen jakamiseen käyttämä energia on valtava. Voidaan siis syystä kysyä, onko tällainen johtamistyyli tarkoituksenmukaista, ajallisesti taloudellista sekä johtajan käyttämään energiaan suhteutettuna tehokasta.

Erilaista, mutta niin ikään epäluottamusta esimiehen puolelta henkivää johtamistyyliä ilmeni tuloksia analysoimalla yhteensä kuudelta esimieheltä (6,7%). He pyrkivät työssään hoitamaan mahdollisimman monen asian itse, jotta tehtävät asiat varmasti tulisivat tehdyiksi. Tämän tutkimuksen aiempien tulosten yhteydessä on jo todettu musiikkioppilaitoksissa työskentelevän lähes poikkeuksetta muodollisesti pätevää opettajistoa (Kuvio 22). Mistä siis johtuu tämä tehtävien delegoinnin pelko? Siihen voitaisiin lisätutkimuksin paneutua, koska tämä tutkimus ei siihen pysty vastaamaan. Tämän tutkimuksen tehtävänä on enemmän kartoittaa kuin löytää syy-yhteyksiä asioiden suhteen. Joka tapauksessa, itsepintainen haluttomuus tehtävien jakoon voi kuitenkin merkittävästi kuormittaa esimiestä, aiheuttaen tälle pidemmällä aikavälillä jopa työuupumusta ja työkyvyttömyyttä. Johtamistyyli ei varmasti parhaimmalla tavalla hyödynnä esimiehen

henkisiä voimavaroja, koska liikaa energiaa uppoaa työn toteuttavan tason hoitamiseen. Tällöin pääasialle, johtamistyölle ei jää tarpeeksi aikaa. Johtajan pääasiallinen tehtävä kun on johtaa. Se ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö fiksulla tavalla voisi kantaa osittain toteuttavaakin vastuuta. Huonoa omatuntoa ei kuitenkaan saisi potea sen suhteen, ettei itse osallistu jokaiseen prosessin vaiheeseen. Johtajankin on osattava joskus kieltäytyä lisätehtävistä, vaikka tätä ei vaihtoehtoksi tahdottaisikaan mieltää.

Johtajan luonnollisiin vastuisiin sisältyy myös tehtävien ja kaikenlaisten voimavarojen allokointi. Kun esimies pyrkii lähtökohtaisesti suoriutumaan kaikesta itseksensä, joutuu samalla allokointitehtävä paitsioon. Esimies voi hyvää hyvyttään uskotella itselleen olevan reipas ja ahkera, esimerkkiä näyttävä johtaja, vaikka todellisuus voi alaisten silmissä näyttäytyä siten, että he turhautuvat kun heille ei luoda haasteita eikä anneta tarpeeksi taitojen mukaista, mielekästä tekemistä.



Kuvio 27. Johtamistyyli musiikkioppilaitoksen, esimiehen näkökulmasta (N=89)

Johtamistyyliä voitaisiin ristiintaulukoida koulutustason kanssa ja vielä lisäksi opintoalan kanssa. Tällöin selvitettäisiin yleismaailmallisesti se, miten erilaisen koulutustaustan voisi mahdollisesti nähdä korreloivan eri johtamistyylien kanssa. Tähän ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa ole juurikaan syytä lähteä, koska jo aiemmin perustieto-osiossa käsiteltyjen

koulutustasojen sekä opintoalojen suhteen (Taulukko 1) selvisi esimerkiksi, että 64 esimiestä (71,9% vastaajista) olivat viimeisimpänä, korkeimpana koulutuksenaan suorittaneet ylemmän korkeakoulututkinnon. Kun lisäksi näistä ylemmän korkeakoulun suorittaneista vastaajista 71,9% oli valmistunut musiikin alalta ja 21,9% humanistiselta ja kasvatusalalta, ei ristiintaulukoinnilla oltaisi saatu aikaan mitään merkittävää, uutta tietoa, koska muita koulutustasoja ja opintoaloja käsittelevät otokset olisivat jääneet niin pieniksi, ettei niistä voitaisi vetää uskottavia ja sitovia päätelmiä. Tuon sijaan päätettiin kylläkin tutkia opetusalan johtamistehtävistä ammennettua työkokemusta, suhteessa johtamistyyliin. Tämä tehtiin ristiintaulukoimalla ensin erikseen työvuodet rehtorina, suhteessa johtamistyyliin (Kuvio 28) sekä seuraavaksi työvuodet vara- tai apulaisrehtorina, suhteessa johtamistyyliin (Kuvio 29).

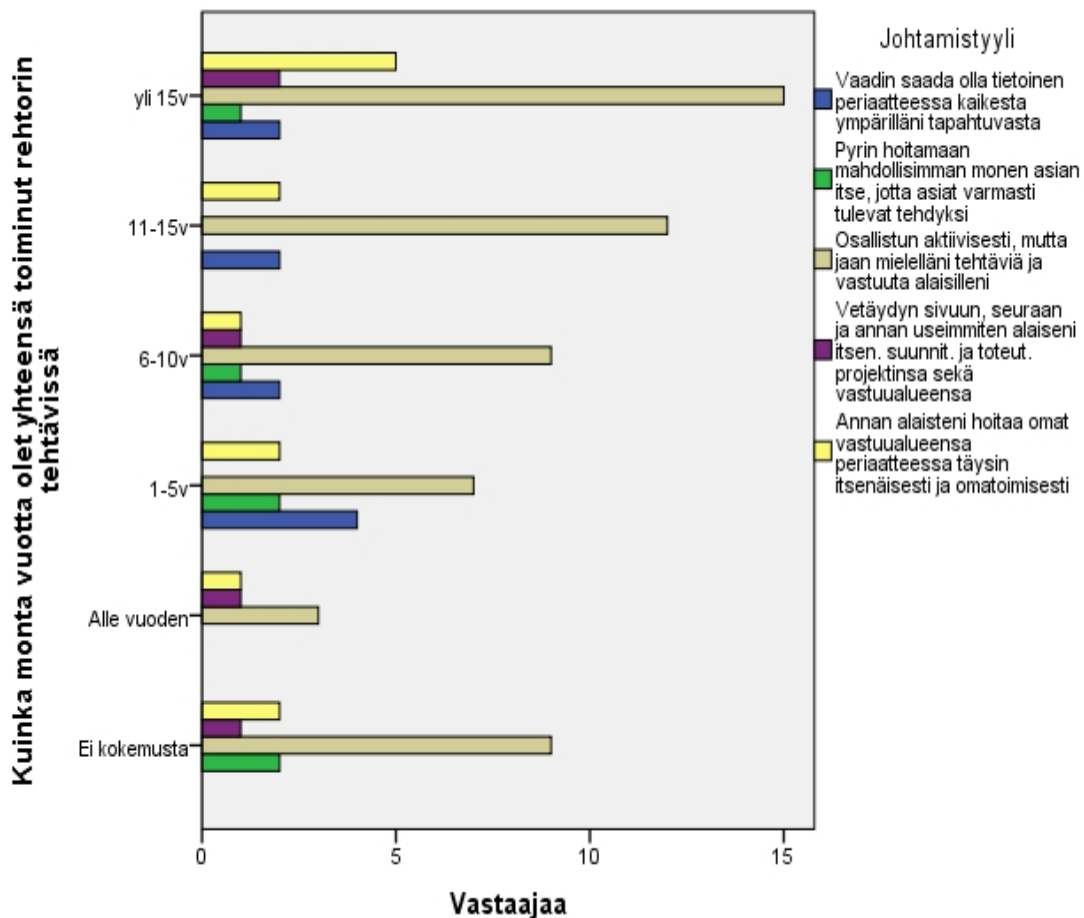
Alla olevasta kuviosta (Kuvio 28) on pääosin todettavissa se, miten selvästi yleisintä johtamistyyliä voidaan kuvailla toimintana, jossa esimies aktiivisesti osallistuu työyhteisön toimintaan, mutta mielellään myös jakaa tehtäviä ja vastuuta. Yhteensä 55 esimiestä (61,8%) tulkittiin tuollaisiksi johtajiksi. Lisäksi luokan suhteen on havaittavissa se, miten tämän johtamistyylin suosio suoraan nousevassa linjassa lisää suosiotaan työkokemuksen karttuessa. Alle vuoden työkokemusta hankkineiden rehtorien kohdalla ainoastaan kolme henkilöä (3,4%) osallistui aktiivisesti, mutta jakoi mielellään tehtäviä ja vastuuta alaisille. Vastaavasti, yli 15 vuotta rehtorin kokemusta hankkineiden joukko koostui jo 15 henkilöstä (16,9%).

Rehtorin uran alkuvaiheessa, kun kokemusta tehtävästä on vielä alle vuosi, jakaa kokematon johtaja mielellään vastuuta alaisilleen, eikä vaadi saada olla tietoinen periaatteessa kaikesta hänen ympärillään tapahtuvasta. Kun tehtävää on puolestaan hoidettu yhdestä viiteen vuotta, on nähtävästi herätty liian vapaaseen menoon ja vaatimuksia asioiden tietoon saattamisesta esimiehen suuntaan kiristetty. Tuolloin neljä vastaajaa (4,5%) tahtoi olla tietoisia kaikesta heidän ympärillään tapahtuvasta toiminnasta. Tuosta eteenpäin esimiehet ovat taas hieman vähentäneet kontrollointiaan.

Jo edellä esitettyyn, suureen kontrolloinnin tarpeeseen, korreloi käänteisesti huomio siitä, miten yksi rehtori (1,2%) on uran ensimmäisen vuoden aikana antanut alustensa hoitaa omat vastuualueensa periaatteessa täysin itsenäisesti ja omatoimisesti. Tämä vapaus

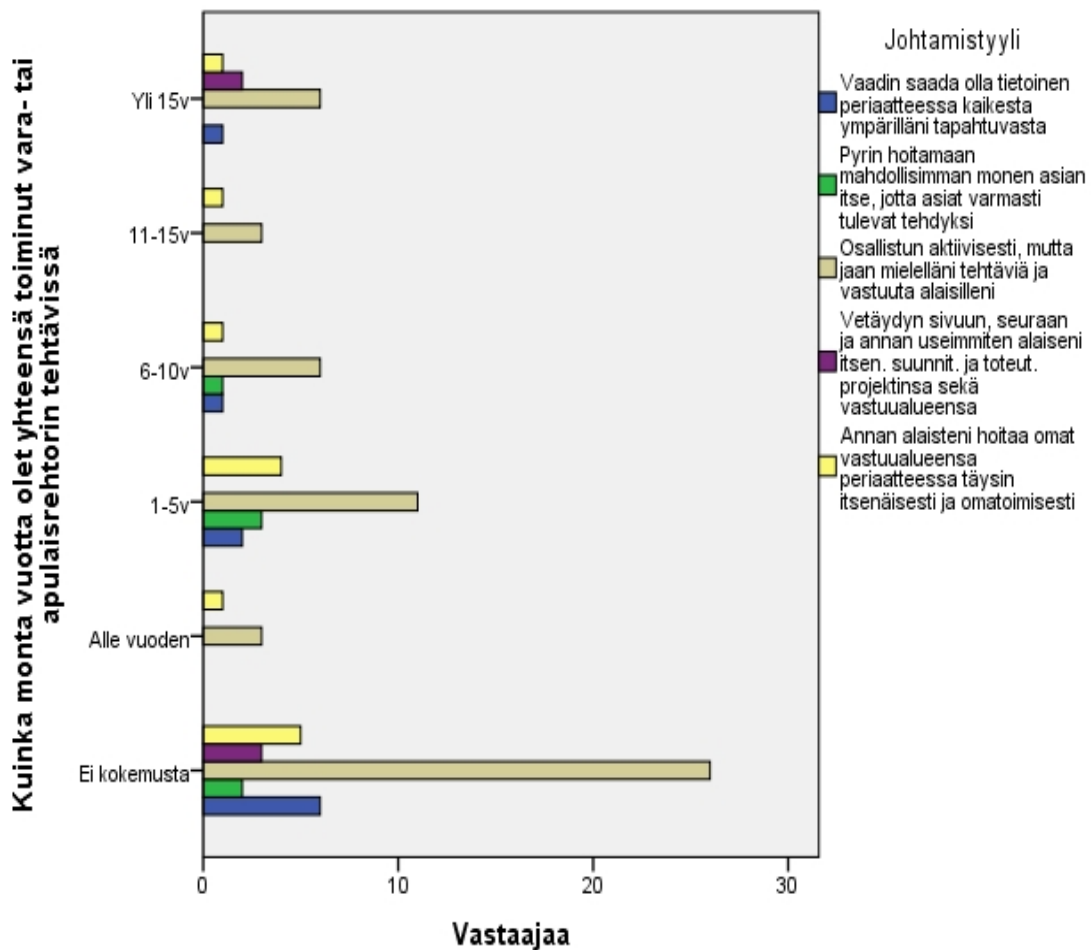
lisääntyy (kaksi vastaajaa, 2,3%), kun johtamiskokemusta on kertynyt yhdestä viiteen vuoteen, vähetäkseen tilapäisesti uudestaan ja lähtiessään taas selvään nousuun yli 10 vuoden johtamiskokemuksen jälkeen. Yli 15 vuoden esimieskokemuksen jälkeen on myös havaittavissa samassa linjassa olevaa trendiä, jossa rehtori vetäytyy enemmän sivuun, antaen alaisilleen mahdollisuuden suuremmissa määrissä itse suunnitella ja toteuttaa projektinsa sekä hoitaa vastuualueensa.

Näyttää siis siltä, että työvuosien ja sen myötä johtamiskokemuksen karttuessa, rehtorit kykenevät alkuvuosien, hieman kontrolloivaan johtamistyyliin verrattuna pikku hiljaa kohentamaan johtamiseen liittyvää itseluottamustaan sekä tuntemaan paremmin ne rajat, joiden puitteissa delegointia ja vapautta voidaan jakaa, työyhteisön kurin ja järjestyksen kuitenkin säilyttäen. Tällainen käyttäytymismalli tuntuukin täysin luonnolliselta toiminnallisen jatkumon kannalta.



Kuvio 28. Työkokemus rehtorina, suhteessa johtamistyyliin (N=89). "Ei kokemusta" kuvaa kyselyyn osallistuneita vara- ja apulaisrehtoreita.

Kun vastaavasti juuri yllä olevan kaltaisesti ristiintaulukoitiin työvuodet vara- tai apulaisrehtorina, suhteessa johtamistyyliin, voidaan alla olevaa kuviota tarkastellen todeta, miten vara- ja apulaisrehtorit tehtävänsä alkumetreiltä (3,4% vastaajista) viidenteen työvuoteen mennessä (12,4% vastaajista) ovat kasvavassa määrin aktiivisesti lisänneet toimintaan osallistumistaan, mutta mielellään tehtäviä ja vastuita alaisilleen jakaen (Kuvio 29). Tuosta eteenpäin osallistuminen, delegointi ja vastuun jako hiipuu tasaisesti viidenteentoista työvuoteen saakka, jolloin aktiivisuus taas lisääntyy.



Kuvio 29. Työkokemus vara- tai apulaisrehtorina, suhteessa johtamistyyliin (N=89). ”Ei kokemusta” kuvaa kyselyyn osallistuneita, varsinaisia rehtoreita.

Saadaksemme luotettavan käsityksen musiikkioppilaitosten esimiesten henkisen johtamiskyvyn vahvuuksista sekä mahdollisista heikkouksista, päätettiin asiaa kysyä esimiehiltä itseltään. Tulosten pohjalta on ehkä mahdollista löytää ajatuksellisia sekä

toiminnallisia kohteita joihin esimiesten henkisiä voimavaroja voisi suunnata eri tavoin. Tarvittaessa pinttyneitä ajatustapoja ja uskomuksia ”oikaisemaan” voidaan tämän tiedon valossa mahdollisesti kehittää täydennyskoulutusta. Tehokkainta olisi luonnollisesti yhdistää tällaiset tarpeet jo ennalta ehkäisevästi, osaksi oppilaitosjohtajan muodollista koulutusta.

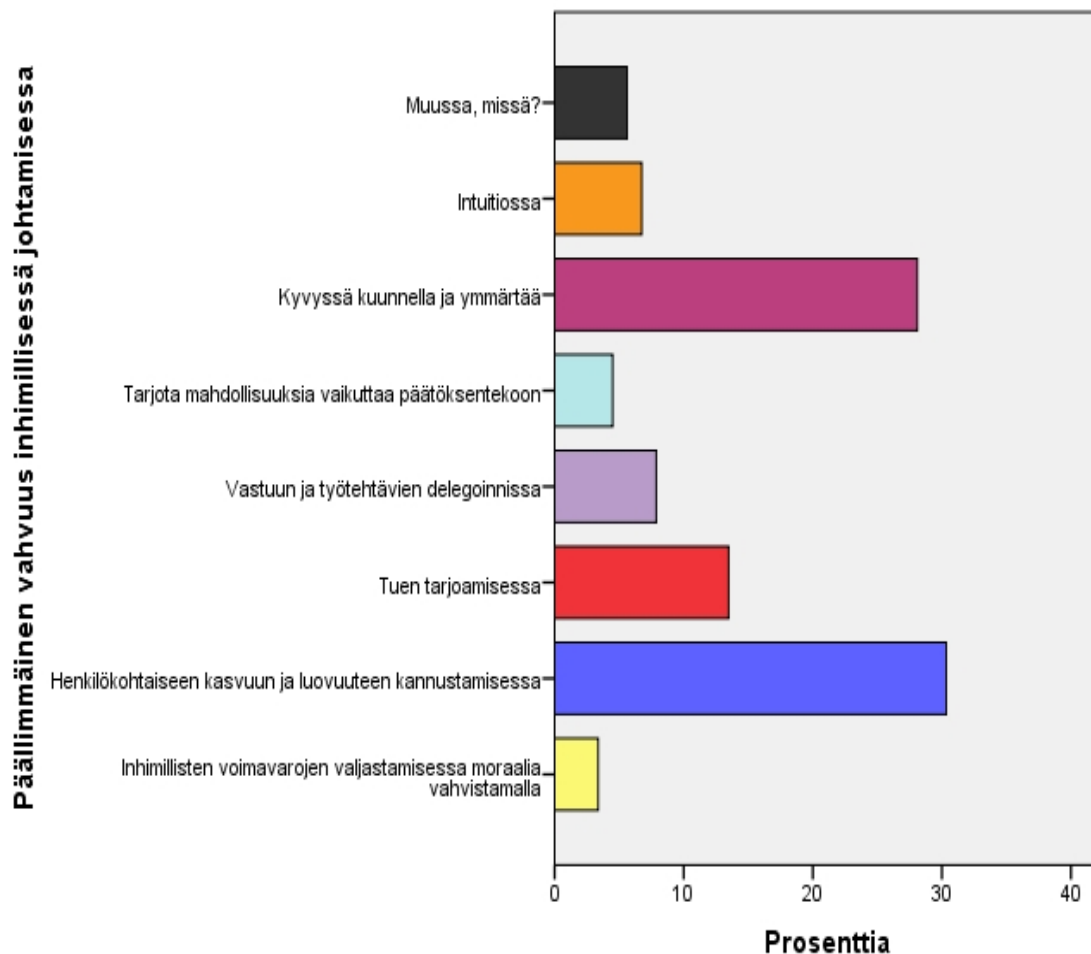
Henkistä johtamiskykyä päätettiin esimiehille asetettavien kysymysten muodossa mitata inhimillisen, teknisen, koulutuksellisen, symbolisen sekä oppilaitoskulttuuria koskevan johtamisen kannalta.

Esimiesten itsearviointiin perustuen, heidän päällimmäinen vahvuutensa inhimillisessä johtajuudessa ja kyvyssä oli kyky kannustaa henkilökuntaa henkilökohtaiseen kasvuun ja luovuuteen. Vajaa kolmannes vastaajista arvioi näin (30,3% vastaajista, Kuvio 30). Henkilökohtaisen kasvun ja luovuuden keinovalikoimien voisi kuvitella sivuavan myös delegointia ja vastuun jakamista. Delegointia ja vastuun jakoa varten oli luotu oma vastausluokka, joka valittiin vastaukseksi ainoastaan seitsemän henkilön toimesta (7,9%). Tämä on merkittävä havaita, koska tässä tutkimuksessa kysytään myöhemmin sitä, miten esimiehet pyrkivät kannustamaan alaisiaan henkilökohtaiseen ongelmaratkaisuun sekä yleisesti yrittämään enemmän (Taulukko 19), jolloin delegointi nousee yksittäisenä luokkana neljänneksi merkittävimmäksi, keräämällä vastauksista kuudenneksen (16,5%).

Kun tässä tutkimuksessa, tässä edellä kysyttiin esimiehiltä siitä, miten he pääasiallisesti ottavat henkilöstön osaksi päätöksentekoaan (Kuvio 50), ei vastausvaihtoehtona oleva luokka, ”delegoin päätöksenteon alaisilleni” saanut yhtään vastausta, eikä näin esiinny osana tuloksia. Todennäköisesti osittaistakin päätöksentekoa itsessään todellisuudessa pitkälle kartetaan ulkoistamasta alaisten päätettäväksi. Toisin sanoen, esimiehet delegoivat ja jakavat alaisilleen vastuuta melko mielellään tehtäviä jakamalla, mutta alaisten osallistumista päätöksentekoon ei laajemmassa mittakaavassa suvaita. Tämä vaikuttanee myös delegoinnin sisältöön siten, ettei päätösten suhteen merkittävää rajanvetoa ja itseohjautuvaa toimintaa sisällään pitäviä tehtäviääkään mielellään anneta alaisten hoidettavaksi.

Päällimmäisiä vahvuuksia esimiesten inhimillisessä johtamisessa käsittelevää aihetta jatkaaksemme, katsovat esimiehet toiseksi merkittävimmän vahvuutensa olevan heidän hyvässä kyvyssä kuunnella ja ymmärtää henkilöstöä (28,1%). Kolmanneksi esimiehet kokevat olevansa hyviä tukemaan henkilöstöään kaikenlaisissa tapauksissa (13,5%).

Viisi esimiestä (5,6%) käytti vastauksissaan ”muussa, missä?” -vaihtoehtoa. Heistä kaksi henkilöä painotti itsevarmasti kaikkien vastausvaihtoehtojen olevan heille vahvuuksia. Yksi nosti esiin tavoitteiden asettelun ja niiden arvioinnin tärkeyden. Toinen puhui vahvuuden olevan työntekijöiden ”ehdottoman tasa-arvoisessa ja oikeudenmukaisessa kohtelussa”. Kolmas mainitsi inhimilliseksi vahvuudekseen ”ammattialan hallinnan sekä tavoitteiden ja arvioinnin yhteistoiminnan ohjaamisen asiantuntijayhteisössä”.



Kuvio 30. Päällimmäinen vahvuus inhimillisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

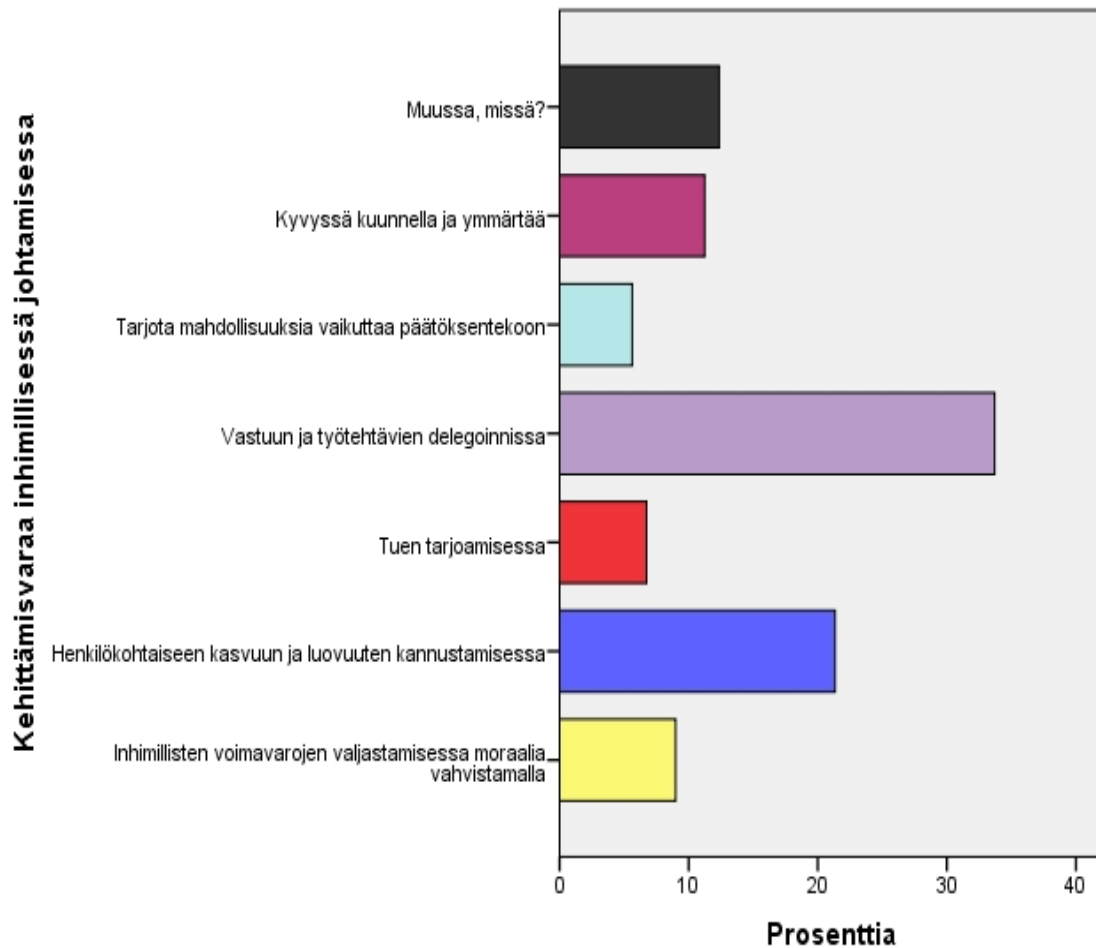
Inhimillisessä johtamisessa olevaa kehittämisvaraa ilmeni esimiesten itsearvioinnin tuloksena olevan eniten vastuun ja työtehtävien delegointiin liittyvissä asioissa (33,7% vastaajista, Kuvio 31). Tämä korreloi merkittävästi juuri yllä lueteltujen vahvuusalueiden kanssa (Kuvio 30), koska tuossa yhteydessä delegointia ja vastuun jakoa pitivät vahvuutenaan ainoastaan 7,9% vastaajista. Huomattava on myös se, miten vahvuuksien kohdalla vielä delegointiakin heikommin menestyneet vastausluokat, ”tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon” (4,5%) sekä ”inhimillisten voimavarojen valjastaminen moraalia vahvistamalla” (3,4%) eivät nousseet nyt kehittämisvaraakaan kysyttäessä delegoinnin ja vastuun jaon kehittämisen edelle.

Toiseksi eniten kehittämisvaraa katsottiin inhimilliseen johtamiseen liittyen olevan kyvyssä kannustaa alaisia henkilökohtaiseen kasvuun ja luovuuteen (21,3%). Tämä on hieman hätkähdyttävää. Nostettiinhan tämä osa-alue juuri tässä yllä päällimmäiseksi inhimillisen johtamisen vahvuudeksi (30,3%). Räikeätä ristiriitaa on vaikeata tulkita muutoin, kuin että vahvimpaan inhimillisen johtamisen alueeseen yksinkertaisesti tahdotaan sijoittaa nykytilaankin nähden merkittävästi enemmän voimavaroja. Tämä voisi tarkoittaa lisää voimavaroja henkilöstökoulutukseen, mutta se voisi myös tarkoittaa sitä, että esim. kehityskeskustelujen yms. kautta pyritäisiin entistä paremmin ymmärtämään ja kuuntelemaan alaisten yksilöllisiä tarpeita, tavoitteita, haaveita, arkea, innovointi- sekä kehitys- ja muutoshalukkuutta. Tavoitteena olisi löytää yksittäisille henkilöille soveliaat ja mielekkäät työtoimenkuvat ja kannustaa siten omaehtoisuuteen.

Kolmanneksi merkittävin, inhimillisen johtamisen kehittämistä koskeva osa-alue liittyy esimiesten kykyyn kuunnella ja ymmärtää henkilöstöään (11,2%). Tämä tapaus käyttäytyy samoin juuri edellä mainitun kanssa. Tässä yllä inhimillisen johtamisen vahvuudeksi katsottiin nimenomaan kuuntelun ja ymmärtämisen taito (28,1%), mutta nyt siis tätä aluetta tahdottiin myös entisestään jonkin verran kehittää.

Inhimillistä kehittämisvaraa koskien yksitoista esimiestä (12,4%) valitsivat vastata ”muussa, missä?” -vaihtoehdon mukaisesti. Heistä pari ei ottanut aiheeseen sen tarkempaa ja enempää kantaa. Kehittämisvaraa johtamisen suhteen löytyi ”tarpeiden ymmärtämisessä”; ”kyvyssä kertoa haastavia, ei-toivottuja juttuja”; ”informaation tasapuolisessa jakamisessa”; ”oman jaksamisen rajojen tunnistamisessa”, sekä; ”kärsivällisyydessä

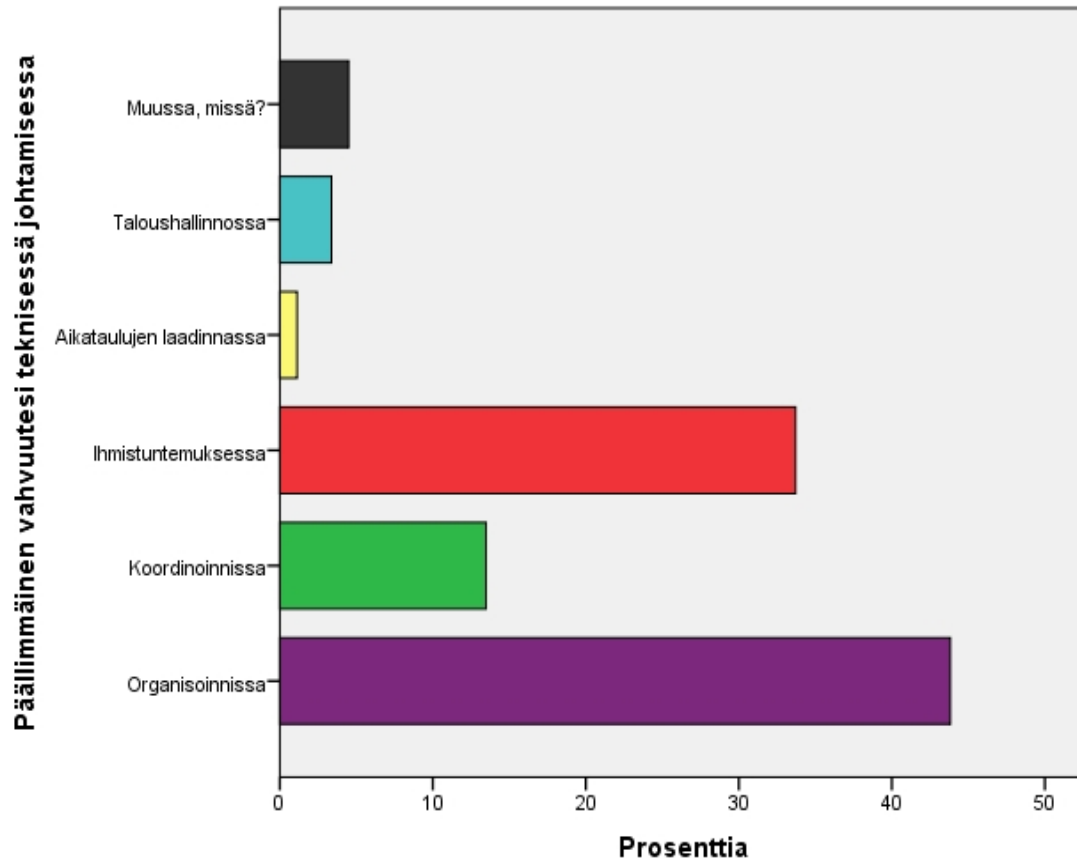
hitaampien odottelun suhteen”. Yksi esimies mainitsi myös yksinkertaisesti tarvitsevänsä lisää kokemusta johtamisesta ja erilaisten tilanteiden hallinnasta. Suuremmassa musiikkioppilaitoksessa koettiin haasteelliseksi löytää rennosti yhteisiä ajankohtia, henkilökunnan kanssa suoritettaviin, arjen lomassa säännöllisen useasti toistuviin, kahdenkeskisiin esimies–alais-keskusteluihin.



Kuvio 31. Ensisijainen kehittämisvara inhimillisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

Esimiehiltä itseltään kysyttiin myös mikä heidän päällimmäinen vahvuutensa on teknisen johtamisen suhteen (Kuvio 32). Tällä alueella kaksi osa-aluetta nousi selvästi yli muiden. Näistä eniten vastauksia (43,8% vastaajista) keräsi organisointitaitoja ja -kykyä kuvaava luokka. Toiseksi eniten vahvuutta katsottiin olevan ihmistuntemuksen osalta (33,7%). Selvästi vähemmän samaistumista koettiin jo suunnittelu- ja järjestelytaitojen suhteen (koordinointi, 13,5%).

”Muussa, missä?” -vaihtoehto keräsi neljä vastaajaa (4,5%). Oma vahvuutena pidettiin oppilaitoksen kokonaisuuden ja sen eri osa-alueiden ymmärtämistä, pedagogista johtamista sekä oppilaitoksessa että toiminnassa läsnä olemista ja tavoitettavuutta.



Kuvio 32. Päällimmäinen vahvuus teknisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

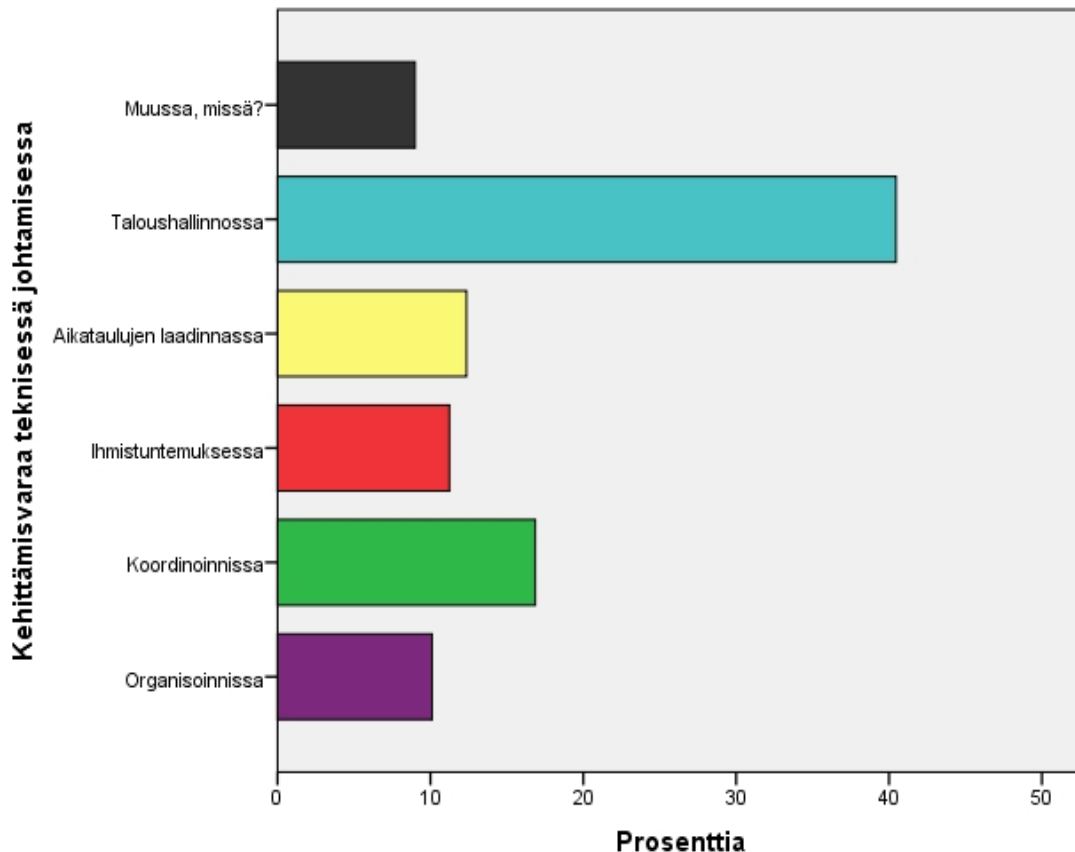
Selvästi eniten kehittämisen varaa teknisessä johtamisessa (Kuvio 33) oli esimiesten mukaan taloushallinnon saralla (40,4% vastaajista). Toiminnan koordinoinnissa katsottiin olevan seuraavaksi eniten kehitettävää (16,9%). Kehittämisaalueita, joita noin kymmenes esimiehistä nosti esiin, oli useita. Näitä kehittämisen kohteita nähtiin aikataulujen ja työjärjestyksen laadinnassa (12,4%), ihmistuntemukseen liittyvissä asioissa (11,2%) sekä organisointi- ja järjestelytaidoissa (10,1%). Merkillepantavaa oli se, että yllä, merkittävimpänä teknisen johtamisen vahvuutena koettujen organisointitaitojen (43,8%, Kuvio 32) suhteen oli siis vielä jonkinlaista kehittämistarvetta havaittavissa (Kuvio 33). Samoin vahvuutena koettua ihmistuntemusta (33,7%) tahdottiin vielä hieman kehittää. Toimintaa ohjaavat koordinoititaidot, jotka nousivat vahvuuksina jo melko vaatimattomalla

kannatuksellaan kolmanneksi merkittävimmäksi (13,5%), arvioitiin kehittämiskohteena toiseksi merkittävimmäksi (16,9%).

Kun teknisen johtamisen vahvuuksia katsottaessa taloushallinto jäi luokkana todella huomiotta (3,4%, Kuvio 32), on loogista voida todeta taloushallinnossa olevan teknisen johtamisen osa-alueista juuri eniten kehittämisen varaa (40,4%, Kuvio 33). Kun tutkimuksessa toisaalla kysyttiin kvalifikaatiovaatimusten yhteydessä sitä, *missä aiheessa* esimiehet tahtoisivat saada täydennyskoulutusta (Taulukko 9), tahdottiin taloushallinnollisissa taidoissa pääosin kouluttautua melko paljon (36,4%) sekä merkitsevästi myös erittäin paljon (28,4%). Kun tässä tutkimuksessa aiemmin kysyttiin esimiehiltä heidän *päällimmäistä* täydennyskoulutustarvettaan (Taulukko 7), nousi taloushallinto toiseksi suurimmaksi, yksittäiseksi luokaksi (23,7% vastaajista). Edelleen, kuin kysyttiin sitä, miten esimiehet *kehittäisivät* opetushallinnon johtamiskelpoisuuden antavaa, *muodollista kelpoisuutta* ja mistä koulutuksesta on koettu olevan *puutetta*, nousi toiseksi suurimmaksi, yksittäiseksi luokaksi taloushallinto (11,5% vastaajista, Taulukko 12). Kun taas puolestaan kysyttiin sitä, mistä esimiesten läpikäymästä koulutuksesta oli ollut *eniten hyötyä* oppilaitoksen johtajuutta ajatellen (Taulukko 2), keräsi taloushallinnon koulutus luokkana ainoastaan 3,4% vastauksista. Tämä selittyy osaltaan kysymyksenasettelulla, eli sillä, että kysyttiin nimenomaan eniten hyötyä antaneesta koulutuksesta. Arvatenkin ja ymmärrettävästi musiikkioppilaitosjohtamisessa arvostetaan pääasiassa musiikillista koulutusta, kasvatustieteen opintoja sekä suoraan johtamiseen liittyvää koulutusta ja kokemusta. Toisaalta taloushallinnon pieni kannatus varmasti myös kysymyksenasettelusta huolimatta kuvasti sitä, miten harvat musiikkioppilaitoksen esimiehet ovat tältä saralta koulutusta hankkineet. Taloushallinnon suhteen voimakasta kehittämisvaraa tukevat lisäksi tulokset jotka saatiin kun kysyttiin *parhaista onnistumisista* esimiesten johtamistulosta tarkastellessa (Taulukko 16). Näissä tuloksissa taloushallinto kylläkin oli kolmanneksi suurin luokka, mutta se, että pelkästään seitsemän esimiestä (7,8%) piti taloushallintoa onnistuneimpana johtamisen tuloksena, ei voida katsoa erityisen merkittävänä. Täten taloushallinnossa voidaan katsoa olevan kehittämisvaraa. Tämä siitä huolimatta, että oppilaitoksen johtamistulosta tarkastellessa useimmalle esimiehelle ei varmastikaan tulisi organisaation kasvatukselliset tavoitteet huomioon ottaen edes mieleen nostaa talouden hoitoa saavutuksena merkittävästi esiin, pedagogisen johtamisen sekä ihmissuhdejohtamisen edelle. Kun johtamistulosta *päällimmäiseksi parantavista* seikoista

puolestaan kysyttiin, nousi talousjohtaminen luokkana toiseksi suurimmaksi (Taulukko 17), jossa 18,3% vastauksista puhui talousjohtamisen parantamisen puolesta. Tuo vastaus korreloi myös siihen, miten taloushallinto nähtiin merkittävimmäksi kehittämisen varaksi, osana teknistä johtamista.

Teknisessä johtamisessa ilmenevää, päälimmäistä kehittämisvaraa kysyttäessä yhteensä kahdeksan esimestä (9,0%) valitsi vastauksekseen ”muussa, missä?” -vaihtoehdon (Kuvio 33). Näissä vastauksissa nostettiin yhden esimiehen toimesta esiin oman ajan hallinta sekä toisen esimiehen toimesta järjestelmällisyys. Pari vastaajaa totesi itsevarmasti, ettei heidän johtamisessaan ole kehittämisen varaa, kun taas yksi kirjoitti, että kaikilla johtamisen osa-alueilla olisi tehtävää. Loput eivät yksilöineet syitä.

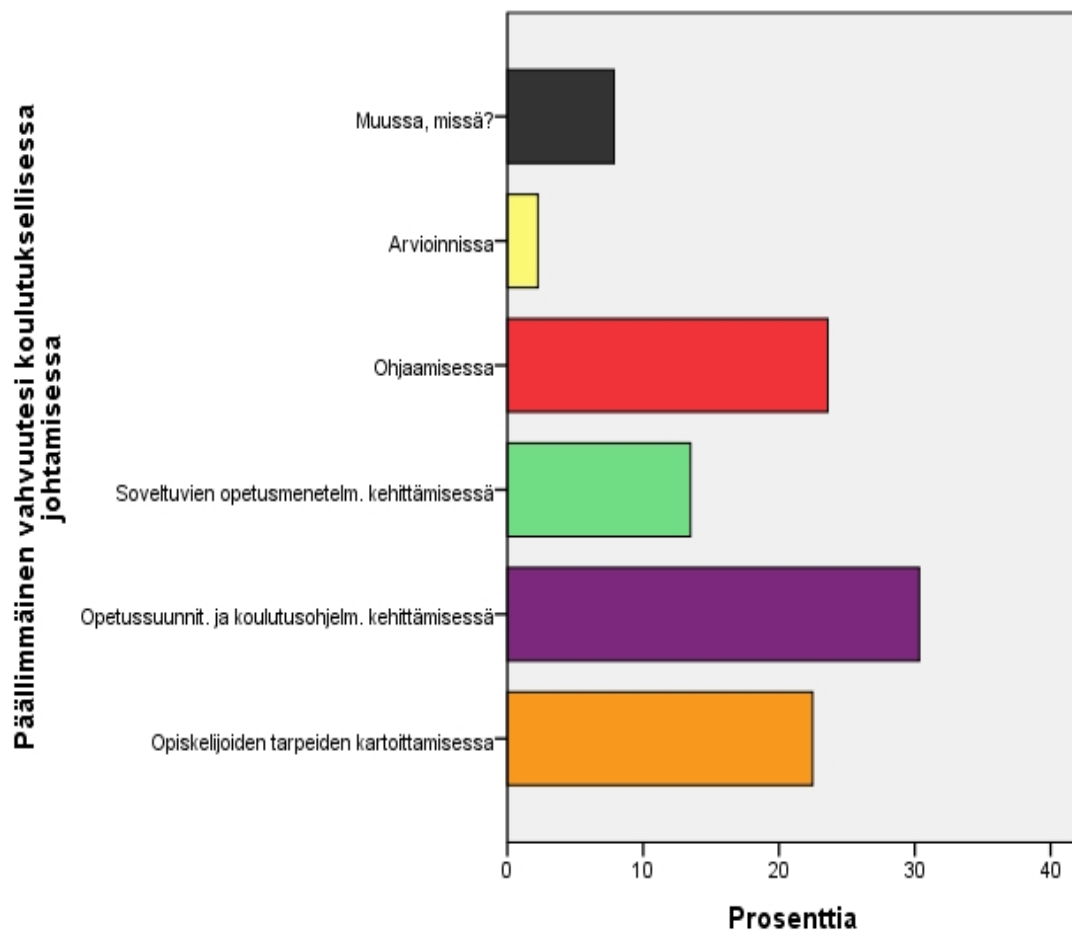


Kuvio 33. Kehittämisvaraa teknisessä johtamisessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

Musiikkioppilaitosten esimiehiltä kysyttiin heidän päälimmäisestä vahvuudestaan, erityisesti koulutuksellisen johtamisen suhteen. Merkittävimmät vahvuudet löytyivät opetussuunnitelmien sekä koulutusohjelmien kehittämiskyvystä (30,3% vastaajista, Kuvio

34). Toiseksi merkittävin vahvuusalue liittyi kaikenlaiseen oppilaitoksen toimintaa koskevaan ohjaamiseen (23,6%). Lähes yhtä merkittäväksi koettiin toisaalta kyvyt kartoittaa opiskelijoiden opiskeluun liittyviä tarpeita (22,5%). Lähes seitsemännes vastaajista katsoi olevansa etevä soveltuvien opetusmenetelmien kehittämisessä (13,5%).

”Muussa, missä?” -vastausvaihtoehto keräsi osakseen seitsemän vastaajaa (7,9%). Tarkentavaa tietoa antaneista eräs vastaaja nosti esiin koulutuksellisen ennakkoinnin tärkeyden sekä koulutuksen kehittämisen laaja-alaisemmin, yhdessä sidosryhmien kanssa. Toinen vastaaja puhui vahvuudestaan kokonaisuuksien hallinnassa, erityisesti erillään olevien, muuttuvien osien yhteen kokoamisesta. Kolmas esimies tunsi olevansa erityisen taitava ”kannustavan, positiivisen ja luovuuteen rohkaisevan ilmapiirin luonnissa”, kun puolestaan neljäs johtaja mainitsi erityistaidokseen ”ammattialan hallinnan ja tavoitteellisen sekä avoimen yhteistoiminnan ohjaamisen asiantuntijayhteisössä”.



Kuvio 34. Päällimmäinen vahvuus koulutuksellisessa johtamisessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

Koulutuksellisessa johtamisessa olevaa kehittämisvaraa katsottiin olevan eniten opetus-suunnitelmien ja koulutusohjelmien kehittämisessä (Kuvio 35). Kolmasosa vastaajista oli kyseistä mieltä (33,7%). Mielenkiintoista tämä on sikäli, että koulutuksellisen johtamisen vahvuuksia juuri edellä kysyttäessä, vajaa kolmannes vastaajista (30,3%) piti tätä vahvuutenaan. Opetussuunnitelmiin ja koulutusohjelmien kehittämiseen siis tahdotaan kohdentaa eniten lisäenergiaa, siitä huolimatta että aluetta jo pidetään merkittävimpänä vahvuutena koulutuksellisen johtamisen näkökulmasta.

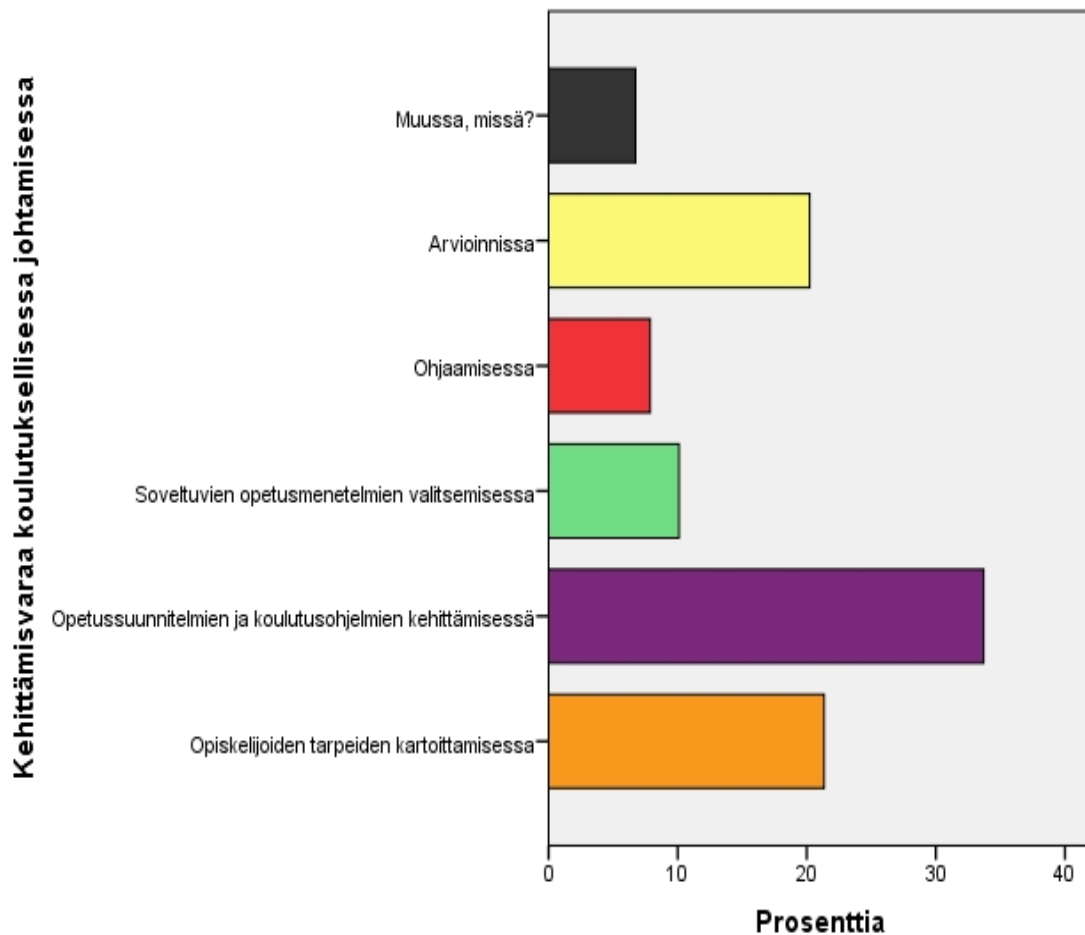
Toiseksi eniten koulutuksellista johtajuutta katsotaan tarvittavan kehittää opiskelijoiden tarpeiden kartoittamisen suhteen. Näin ajattelee yli viidennes esimiehistä (21,3%). Tässäkin vahvuudet ja kehittämiset kulkevat rinta rinnan, koska juuri edellä opiskelijoiden tarpeiden kartoittaminen muodosti vahvuutena kolmanneksi merkittävimmän vahvuuden osa-alueen, yli viidenneksen (22,5%) kannatusta saaneena. Jälleen vahvuudeksi nostettua aluetta katsottiin voivan kehittää entisestään lisää.

Kolmanneksi merkittävimmäksi kehittämisen alueeksi nostettiin oppilaitoksen toimintaa luotaava arviointi (20,2%). Tätä aluetta tahdottiin todennäköisesti kehittää koska sitä ei edellisen tutkimuskysymyksen tulosten perusteella voitu kummoiseksi vahvuudeksikaan laskea (2,2%, Kuvio 34). Arviointia koskevan kehittämistarpeen voidaan arvella olevan erittäin tarpeellinen, koska niin harva koki sen päällimmäiseksi vahvuudekseen.

Neljänneksi merkittävintä kehittämisvaraa koettiin olevan soveltuvien opetusmenetelmien valitsemisessa. Tämän joka kymmenes vastaaja merkitsi päällimmäiseksi kehittämis-varakseen (10,1%). Lähes seitsemännes vastaajistahan toisaalta merkitsi tämän alueen päällimmäiseksi vahvuudekseen (Kuvio 34), joten jonkinlaista, olemassa olevaa vahvuutta tahdottiin tässäkin taas hieman entisestään kehittää.

Kehittämisvaraa koskevan, ”muussa, missä?” -vastausvaihtoehdon valitsi kuusi vastaajaa (6,7%). Täsmäntävää informaatiota antaneista kaksi mainitsi tarpeelliseksi kehittää tietoteknisten sovellusten haltuunottoa. Puhuttiin tablet-tietokoneiden ja muun välineistön soveltamisesta opetuskäyttöön. Yksi vastaaja ilmoitti suorasukaisesti, ettei kokenut itsellään olevan minkäänlaisia heikkouksia koulutuksellisen johtamisen suhteen. Toinen

vastaaja puolestaan kommentoi vastausvaihtoehtoja siten, että ”nämä kaikki muodostavat yhdessä ihanan sekamelskan, johon on yritettävä tarttua”.

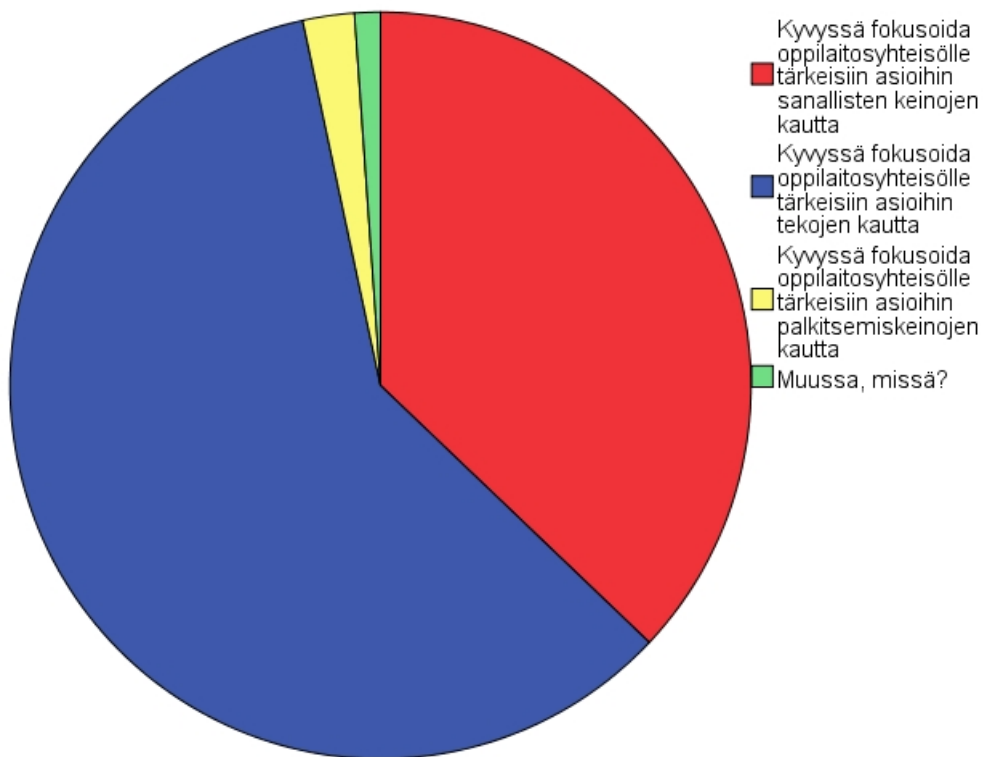


Kuvio 35. Kehittämistä koskevaa koulutuksellista johtamista, esimiesten näkökulmasta (N=89)

Musiikkioppilaitosjohtajien annettiin myös arvioida omia, päälimmäisiä vahvuuksiaan symbolisen johtajuuden suhteen (Kuvio 36). Tällöin todella merkittävät, kolme viidesosaa vastaajista (59,6%) oli sitä mieltä, että heidän vahvuutensa oli kyvyssä fokusoida musiikkioppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin, erityisesti tekojen kautta. Tämä tarkoittaa esimerkillisenä mallina ja esikuvana olemista, esimerkein johtamista. Tämä tulos korreloi selvästi toiseen, tässä tutkimuksessa ilmi tulleen tulokseen. Tuossa esimiehiltä kysyttiin heidän ensisijaista tapaa pyrkiä vaikuttamaan alaisten asenteisiin (Kuvio 46). Tuolloin toiseksi merkittävimmäksi vastausluokaksi nousi pyrkimys toimia alaisten silmissä esimerkkinä, yritteliään ympäristön toimintatapoja jäljittelemällä. Vajaa kolmasosa (30,3%) vastaajista oli tuota mieltä.

Symbolisen johtajuuden vahvuuksista toiseksi merkittävimmäksi nousi esimiesten kyky fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin sanallisten keinojen kautta. Näitä, sanansa taitavasti asettavia esimiehiä oli lähes kaksi vastaajaa viidestä (37,1%).

”Muussa, missä?” -vastausvaihtoehdon valitsi yksi esimies (1,1%). Päällimmäiseksi vahvuudekseen hän näki kykynsä organisoida asioita ja luoda oppilaitoksen toiminnalle edellytyksiä. Hän oli siis vankasti sisäistänyt ajatuksen esimiesmallista jossa esimies on enemmälti alaistensa tuottavan työn mahdollistaja, varmistaja ja palvelija sekä voimavarojen hankkija.



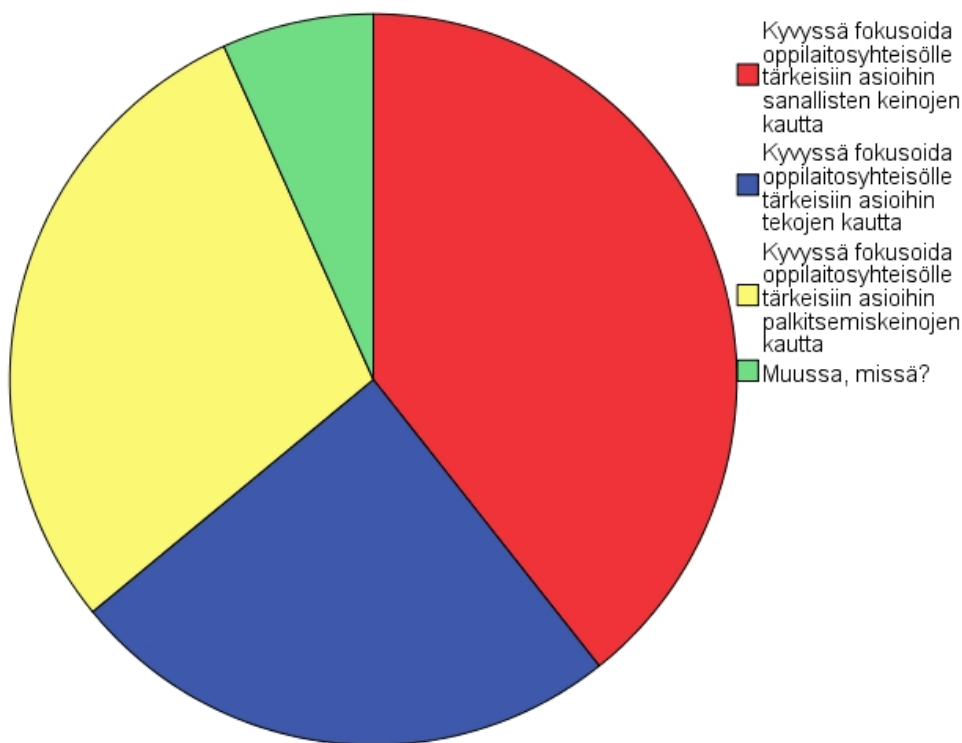
Kuvio 36. Päällimmäinen vahvuus symbolisessa johtajuudessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

Symbolisen johtajuuden kehittäminen nousi voimakkaimpana esiin muodossa, jossa kaksi esimiestä viidestä (39,3%) katsoi kykynsä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin sanallisten keinojen kautta olevan kehittämiskohteista tärkein (Kuvio 37). Juuri tässä yllä tämä osa-alue arvioitiin lähes samoin lukemin symbolisen johtajuuden merkittäväksi vahvuudeksi (37,1%, Kuvio 36). Tästä huolimatta merkittävää lisäkehittämistä toivottiin.

Toiseksi merkittävimpänä symbolisen johtajuuden kehityksen kohteena pidettiin kykyä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin palkitsemiskeinojen kautta (29,2%). Osa-alue luettiin tässä yllä ainoastaan kahden vastaajan (2,2%) toimesta heidän vahvuudekseen, joten tahtoa oppia ymmärtämään ja kehittämään tätä aluetta on olemassa. Toimivan palkitsemisjärjestelmän luominen ja toteuttaminen, yhdessä siihen kuuluvan mittariston kanssa, olisikin toimenpidekatsauksissa nostettava ylemmäs, kärkeen päin.

Edelleen, neljännes esimiehistä (24,7%) katsoi, että tekojen kautta tärkeiden asioiden esiin nostamisessa olisi eniten kehittämisen varaa. Tämähän oli samalla symbolisen johtajuuden vahvin alue (59,6%). Sitä tahdotaan tästä huolimatta kehittää lisää kolmanneksi eniten.

Yhteensä kuusi esimiestä (6,7%) vastasi ”muussa, missä?” -vaihtoehtoa hyödyntäen. Näkemyksiä ei tarkentaen kuvailtu kenenkään vastaajan toimesta.



Kuvio 37. Kehittämismarua symbolisessa johtajuudessa, esimiesten näkökulmasta (N=89)

Vastaajia pyydettiin avoimen kysymyksen avulla valottamaan heidän näkemystään siitä, mikä voisi olla heidän päällimmäinen vahvuutensa oppilaitoskulttuuria rakennettaessa (Taulukko 18). Useat vastaajat löysivät ja kirjasiivat useamman vahvuuden itsestään.

Vastauksia luokitellessa nämä vastaukset pyrittiin keskenään luokittelemaan sisällöltään yhtenäisiin luokkiin. Täten vastauksia kertyi enemmän kuin kysymykseen vastanneita esimiehiä. Kysymykseen vastasi tasan 70 esimestä, mutta vastauksia saatiin jopa 89 kappaletta.

Lähes kaikista vastauksista oli poimittavissa tutkimuksen kannalta kovaa ja relevanttia tietoa. Osa vastauksista oli kuitenkin kirjoitettu suorastaan kauniin proosallisesti ja ympäripyöreästi, itse kysymykseen vastaamatta. Tällöin tutkijalle ei jäänyt käteen mitään konkreettista. Toisaalta tällaisista vastauksista hyöttyy kaikesta huolimatta siten, että pystyy tutustumaan ammattikunnan arvoihin ja ajatusten kulkuihin siitä, mikä heille oikeasti on työssään niitä tärkeimpiä aatteita ja missioita. Tästä kauniina esimerkkinä:

Olen ammatissa sen vuoksi, että minulla on vahva usko musiikin merkitykseen ja missio sen levittämiseen musiikkikasvatusta kehittämällä. Henkilökohtainen missio ja usko työn merkitykseen täytyy olla, että sitä voi jakaa myös muille.

Annettujen vastausten pohjalta oppilaitoskulttuurin rakentamisen vahvuudet näyttävät vahvasti liittyvän strategiseen johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen, pedagogiseen johtamiseen sekä ihmissuhdejohtamiseen. Merkittävää on kuitenkin se, miten vastauksissa osa johtamisen tietynlaisista kulmakivistä, kuten esim. taloushallinto, lainsäädännöllinen osaaminen, ajan hallinta, neuvottelutaito sekä markkinointiosaaminen (yhtä sivuavaa vastausta lukuun ottamatta) täysin loistavat poissaolollaan.

Yhteensä 26 vastauksessa (29,2%) kirjattiin oppilaitoskulttuurin rakentamisen vahvuudeksi nimenomaan strategiseen johtamiseen liittyvät seikat. Näistä kahdeksassa vastauksessa erityisinä vahvuuksina mainittiin visiointikyky, päämäärien tiedostaminen sekä innovointi. Yhdessä vastauksessa mainittiin vahvuutena ”asiakkaiden tarpeiden huomiointi ja ymmärrys sovittaa henkilöstön resurssit tämän mukaan”. Kolmessa vastauksessa mainittiin ansioina verkostoituminen sekä imagon vahvistaminen, oppilaitoksen vahvuusalueita korostaen. Kuudessa vastauksessa nostettiin esiin organisointikyvyt sekä niihin liittyvä muutosten hallinta.

Harkittuun, strategiseen ajatteluun sisältyy jossakin vaiheessa suunnitelmien loppuun vieminen, toteutus. Viidessä vastauksessa esimiehet kirjoittivat tästä perusteellisuudesta,

mallien ideoinnista ja kehittämisestä sekä tarkoitushakuisesta toiminnasta. Edelleen, kolmessa vastauksessa vastaajat kokivat toimintansa johtaneen parantuneeseen laatuun sekä kestävän toiminnan panostamiseen.

Ainoastaan yhdessä vastauksessa esimies mainitsi oppilaitoskulttuurin rakentamisen vahvuuden olevan henkilöstöjohtaminen, mutta tähän sisältöön suoranaisesti liittyvistä asioista kirjoitettiin kuitenkin yhteensä 18 vastauksessa (20,2%). Yhdeksässä vastauksessa näistä mainittiin muille esimerkkinä olon muotoutuvan tekijöistä merkittävimmäksi oppilaitoskulttuurin rakentamista silmällä pitäen. Esimerkkinä oloon liittyy vastaajien mukaan oma innokkuus, aktiivinen osallistuminen, positiivinen asenne, ystävällisyys, luotettavuus, läsnäolo sekä oma sitoutuminen edessä oleviin tehtäviin ja haasteisiin. Kahdessa vastauksessa esimiehet näkivät itsensä tiimien rakentajina ja korostivat yhdessä tekemistä.

Asioiden delegointi ja vastuun jakaminen ovat olennainen osa henkilöstöhallintoa. Kuudessa vastauksessa mainittiin nämä vahvuudeksi oppilaitoskulttuuria rakennettaessa. Näiden vastausten pohjalta vaikuttaa siltä, että vastaajat ovat hierarkian suhteen pyrkineet matalanpuoleiseen organisaatiomalliin. Delegoinnin ja vastuun jakamisen lisäksi nimittäin kirjoitettiin luottamuksesta alaisiin, luottamuksellisesta työ- ja oppimispaikasta, eri yksilöiden vahvuuksien korostamisesta sekä virheiden sallimisesta.

Pedagogiseen johtajuuteen liittyviä vastauksia saatiin 12 kappaletta (13,5%). Näistä vastauksista neljässä vastaaja katsoi oman alan asiantuntemuksen ja ammattitaidon olevan se merkittävin vahvuus musiikkioppilaitosten kulttuuria rakennettaessa. Opettajien musiikin opettajan identiteetin vahvistamisesta kirjoitettiin yhdessä vastauksessa. Kuitenkin jopa seitsemässä vastauksessa katsottiin oleelliseksi muistuttaa opetus-henkilökuntaa oppilaitoksen perustehtävästä ja perusarvoista.

Musiikkioppilaitosten esimiehet tuntevat oppilaitoskulttuuria rakentaessaan olevansa erityisen vahvoilla etenkin ihmissuhdejohtajuuteen liittyvissä asioissa. Yhteensä jopa 33 vastauksessa (37,1%) katsottiin ihmissuhdejohtajuuden olevan musiikkioppilaitosten esimiesten vahvinta aluetta. Tästä määrästä neljässä vastauksessa korostettiin etenkin tasapuolista ja oikeudenmukaista kohtelua, mutta lauseissa puhuttiin myös

moniarvoisuudesta sekä työntekijöiden arvostamisesta ja kunnioittamisesta. Kahdessa vastauksessa vastaajat kertoivat olevansa avoimia ja kuuntelevia johtajia sekä pyrkivänsä olemaan tavoitettavissa ja oppilaitoksessa läsnä. Yhdessä vastauksessa esimies mainitsi taitonsa asettua toisen asemaan, havaitakseen itse miten tilanteissa viisaimmin ja asiallisimmin tulisi toimia. Jopa 26 vastauksessa (29,2%) vastaajat katsovat rakentavansa oppilaitoskulttuuria parhaiten asiallisella käytöksellään, sosiaalisilla taidoillaan, yhteishenkeä korostaen, sallivan ilmapiirin ja työrauhan luomisella sekä rohkeuteen, luovuuteen ja vapaisiin työtapoihin kannustamalla. Vaikuttanee siis vakaasti siltä, että musiikkioppilaitosten esimiehet tämän kysymyksen perusteella antanevat alaisensa toimia melko itseohjautuvasti. Ristiriidatonta tämä ei kuitenkaan liene, sillä muualla, osana tätä tutkimusta esimiehiltä tiedusteltiin myös heidän vahvuuttansa inhimillisessä johtamisessa (Kuvio 30). Selvisi, että inhimillisessä johtamisessa vastuun ja työtehtävien delegointia ei juurikaan nähty vahvuutena (7,9% vastaajista/vastauksista) kun taas puolestaan kyky kannustaa henkilökohtaiseen luovuuteen ja kasvuun (30,3% vastaajista/vastauksista) mainittiin päällimmäiseksi vahvuudeksi. Lisäksi voitiin vetää johtopäätökset siitä, että esimiehet delegoivat ja jakavat vastuuta alaisilleen melko mielellään juuri tehtäviä jakamalla, mutta alaisten osallistumista päätöksentekoon ei laajemmassa mittakaavassa suvaita. Tämä vaikuttanee myös delegoinnin sisältöön siten, ettei merkittävää rajanvetoa ja päätösten suhteen itseohjautuvaa toimintaa sisältäviä tehtäviäkään mielellään anneta alaisten hoidettavaksi.

Taulukko 18. Esimiesnäkökulmasta päällimmäinen vahvuus oppilaitoskulttuurin rakentamista johdettaessa

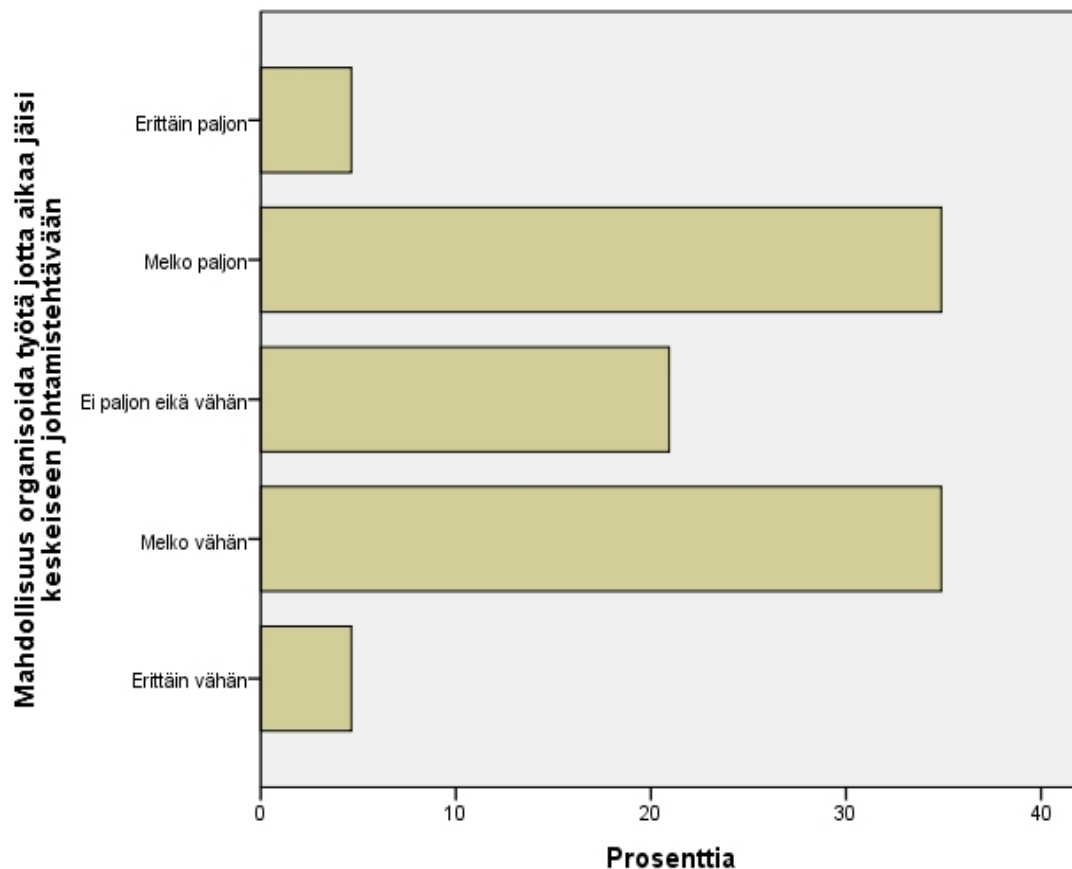
(N=70, luokiteltuja vastauksia yht. 89 kpl., joka 100%)	Vastausta (frekvenssi)	Vastaus%
Ihmissuhdejohtaminen	33 kpl.	37,1%
Strateginen johtaminen	26	29,2%
Henkilöstöjohtaminen	18	20,2%
Pedagoginen johtaminen	12	13,5%
YHTEENSÄ	89	100%

Oppilaitoksen esimies tarvitsee käyttöönsä ajallisia voimavaroja jotta hänen olisi mahdollista hyödyntää omia henkisiä voimavarojaan ja allokointitaitojaan oppilaitoksen hyväksi. Tämän vuoksi esimiehiltä kysyttiin, onko heillä mahdollisuutta oman työn organisointiin siten, että toisarvoisimmilta tehtäviltä jää aikaa oppilaitoksen keskeisen johtamistehtävän suorittamiseen (Kuvio 38). Vastausten keskijakauma asettui neutraalisti siten, että tasan yhtä suuri osa vastaajista katsoi omaavansa mahdollisuuden jonkinlaiseen

oman työn järjestelemiseen, kuin että ei merkittävästi koettu nähtävän mahdollisuutta oman työn järjestelemiseen. Kyselyn vastaustermistöä käyttäen siis reilu kolmannes esimiehistä kokee voivansa organisoida työtään melko paljon (34,9% vastaajista) tai samaten, melko vähän (34,9%). Viidennessä vastaajista (20,9%) kuitenkin ilmoitti työn järjestelyaikaa löytyvän neutraalisti, ”ei paljon, eikä vähän”. Huomattavan harvat kuitenkin katsovat omaavan erittäin suurta (4,7%) tai erittäin vähäistä (4,7%) valtaa vaikuttaa työnsä sisällön jakautumiseen.

Tulosten perusteella esimiesten siis luulisi keskimukaisesti voivan vaikuttaa työnsä sisältöön. Kuitenkin tämän tutkimuksen aiemmissa osioissa on jo tullut ilmi, että ajan käytön tai puutteen katsotaan myös aiheuttavan merkittäviä haasteita musiikkioppilaitosten esimiesten toiminnalle. Tämä ilmenee tutkimuksessa aiemmin esiintyneen kysymyksen tuloksista, jossa käsiteltiin seikkoja jotka asettavat työasioiden toimivuudelle haasteita. Ilmeni, että 6,8% vastauksista ”ajan niukkuus” arvioitiin merkittävimmäksi haasteeksi työasioiden toimivuuden kannalta. Tällöin se muodosti vastausfrekvenssiltään toiseksi suurimman, yksittäisen luokan. Toiseksi merkittävimmäksi asia koettiin 7,2% vastauksista ja kolmanneksi merkittävimmäksi se koettiin 3,6% vastauksista (Taulukko 13).

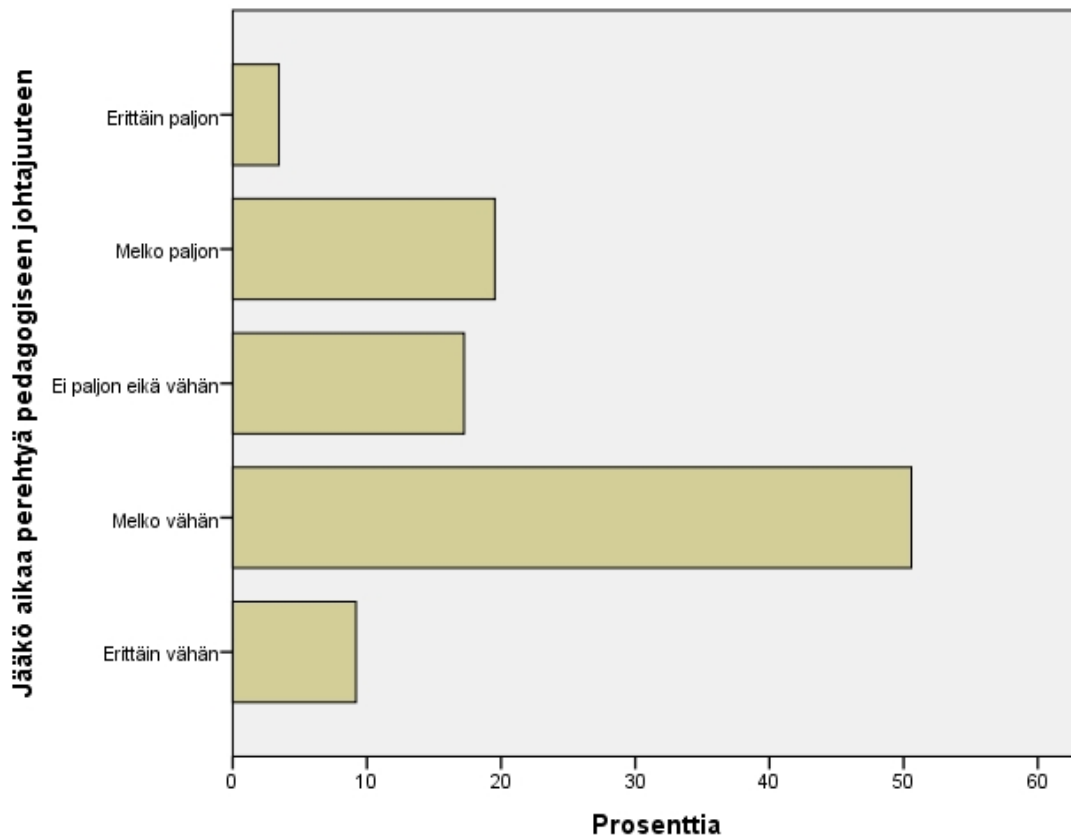
Lisäksi toisella kysymyksellä kysyttiin vielä niitä seikkoja, joissa voisi olla eniten parantamisen varaa johtamistulosta tarkasteltaessa. Ilmeni, että vastausfrekvenssiltään kolmanneksi suurimmaksi luokaksi muodostui ”oman ajan käyttö” (14,4% vastauksista, Taulukko 17). Niin ikään päällimmäistä täydennyskoulutustarvetta kysyttäessä, ”ajan-käyttö” muodosti frekvenssiltään viidenneksi suurimman luokan (8,5% vastaajista, Taulukko 7). Lisäksi tekniseen johtamiseen liittyvän kehittämisen yhteydessä ”aika-taulujen laadinta” muodosti neljänneksi merkittävimmän luokan (12,4% vastaajista, Kuvio 33). Tulosten perusteella ei ole selvitetävissä sitä, miten johtajan työn ajankäyttö on jakautunut eri toimintoihin. Tämä jääkööt mahdollisten jatkotutkimusten selvitettäväksi. Lopputuloksena voidaan todeta, että ajan puute aiheuttanee johtamistyön kannalta sen, ettei esimiesten ole läheskään aina tahtomallaan tavalla mahdollista hyödyntää omia henkisiä voimavarojaan ja allokointitaitojaan oppilaitoksen hyväksi.



Kuvio 38. Mahdollisuus oman työn organisointiin siten, että toisarvoisimmilta tehtäviltä jää aikaa koulun keskeisen johtamistehtävän suorittamiseen (N=86)

Juuri edellä esiteltuihin tuloksiin perustaen ei voida katsoa esimiesten lähellekään aukottomasti kyenneen järjestämään itselleen optimaalista ajankäyttöä johtotehtävistään suoriutumiseksi. Koska tutkimuksessa on tässä aikaisemmin nostettu esiin musiikkioppilaitosten esimiesten omat vaatimukset vahvan substanssiosaamisen puolesta, johtamistehtävissä toimittaessa, on tässä nyt seuraavaksi syytä tarkastella sitä, miten oppilaitoksissa toimivat esimiehet tuntevat löytävänsä aikaa muilta tehtäviltä, perehtyäkseen vuorostaan pedagogisen johtajuuteen (Kuvio 39). Puolet vastaajista (50,6%, N=87) arvioi löytävänsä melko vähän aikaa pedagogisen johtajuuden tarpeisiin. Joka viides esimies (19,5%) katsoi puolestaan voivansa käyttää melko paljon aikaa pedagogiseen johtajuuteen. Vajaa viidennes vastaajista (17,2%) ei puolestaan oikein osannut ilmaista kantaansa, suuntaan tai toiseen. Vajaa kymmenes (9,2%) esimiehistä arvioi, että muiden, toimenkuvaan kuuluvien tehtävien takia pedagogiseen johtajuuteen jää erittäin vähän aikaa perehtyä.

Todettakoon siis, että kun yleisesti johtamistyön suhteen musiikkioppilaitoksissa tuntuu osaltaan vallitsevan jonkinlainen jatkuva aikapula, on pedagogiselle johtajuudelle luonnollisesti suhteessa kokonaisjohtajuutta vähemmän aikaa tarjolla. Esimiehet ovat kuitenkin kysymyksenasettelua lukiessaan hahmotelleet johtamistehtävien eri suhteita, asettaen niitä toisiaan vasten. Täten he ovat päätyneet koko tehtäväkenttään suhteutettuun ratkaisuun, kysymykseen vastatessaan. Pedagogiseen johtajuuteen käytettyä aikaa voidaan näin todellakin ja luotettavasti pitää ”melko vähäisenä”. Tämä tarkoittaa jälleen sitä, että esimiehen henkisiä voimavaroja pedagogisen johtajuuden suhteen ei kyetä oppilaitoksissa ulosmittaamaan täyteen määrään. Vaikeata on pohtia suuria kasvatuksellisia kysymyksiä, jos aika menee arjen pyörittämiseen.



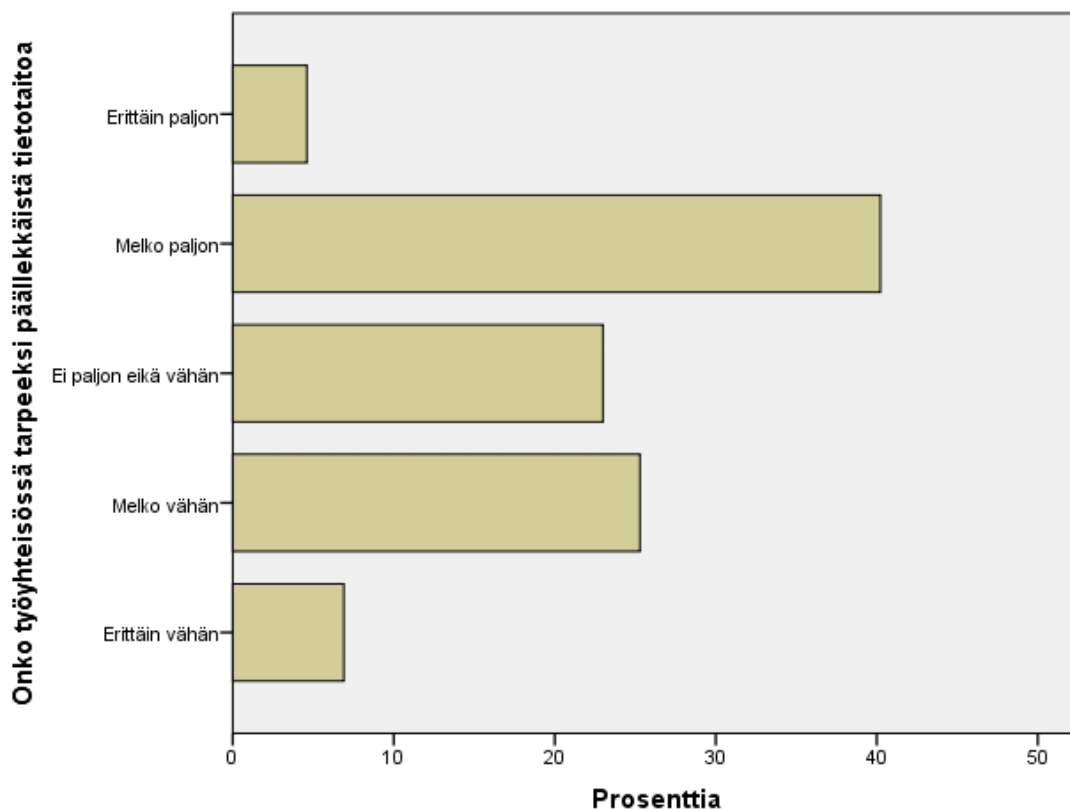
Kuvio 39. Jääkö muilta tehtäviltä tarpeeksi aikaa perehtyä pedagogiseen johtajuuteen (N=87)

Osaako esimies välttämättä käyttää henkisiä voimavarojaan tehokkaasti johtamansa organisaation hyväksi? Lähtökohtaisesti johtaja on alaistensa tuotteliaisuuden mahdollistaja. Siksi olisi tärkeätä, että johtaja ymmärtää tehdä kaikkensa saadakseen

tehostettua organisaatiossa toimivien henkilöiden aikaansaannoksia. Jotta tämä onnistuisi, on johtajan hankittava syvällistä ymmärrystä johtamastaan organisaatiosta. Hänen on kyettävä rakentamaan tehokkuutta mittaavia mittareita sekä opittava tuntemaan ja kuuntelemaan alaisiaan, jotta kykenisi hankkimaan heille sopivimmat työtekovälineet sekä kouluttamaan heistä entistä parempia ja tehokkaampia osaajia.

Yksi organisaation tehokkuuteen vaikuttava, kriittinen tekijä on se, onko organisaatioon kyetty henkilökunnan muodossa keräämään oikeanlaista ja toistaan tukevaa osaamista. Jos tällainen osaaminen puuttuu, voi organisaation toiminta hetkellisesti tai pidempiaikaisesti, osittain jopa lamaan tulla kun tarvittavia avainpelureita ei syystä tai toisesta yhtäkkiä olekaan toimintaan käytettävissä. Myös musiikkioppilaitosten voi olla viisasta pyrkiä kokoamaan ympärilleen osaltaan moniosaamista taitavaa ydinjoukkoa. Olkoonkin, että soitonopettajat ovat pitkälle erikoistuneita soittimiensa ja tehtäviensä taitajia, mutta tilapäisten poissaolojen kohdalla yms. olisi käytännöllistä jos oppilaitoksesta omasta takaa löytyisi multi-instrumentalisteja ja monitaitajia, jotka kivuttomasti kykenisivät paikkaamaan tarvittavia oppitunteja ja -jaksoja. Oppilaitoksen sisäistä henkilökuntaa olisi syytä käyttää useammastakin syystä. Oma henkilökunta tuntee oppilaitoksen kulttuurin sekä menettelytavat, joten merkittävää työnohjausta ei yleensä tarvita. Lisäksi vakihenkilökunnalle on hyödyksi päästä näkemään ja kokemaan oppilaitoksen sisällä tapahtuvaa, ehkä hänen tavanomaisesta arjestaan poikkeavaa toimintaa. Tällöin luodaan ristikkäistä ymmärrystä eri toiminta-alueiden toimintatavoista ja problematiikasta sekä opitaan enemmän tietoon perustuen havainnoimaan ja ymmärtämään toimintaympäristöön liittyvää kokonaiskuvaa.

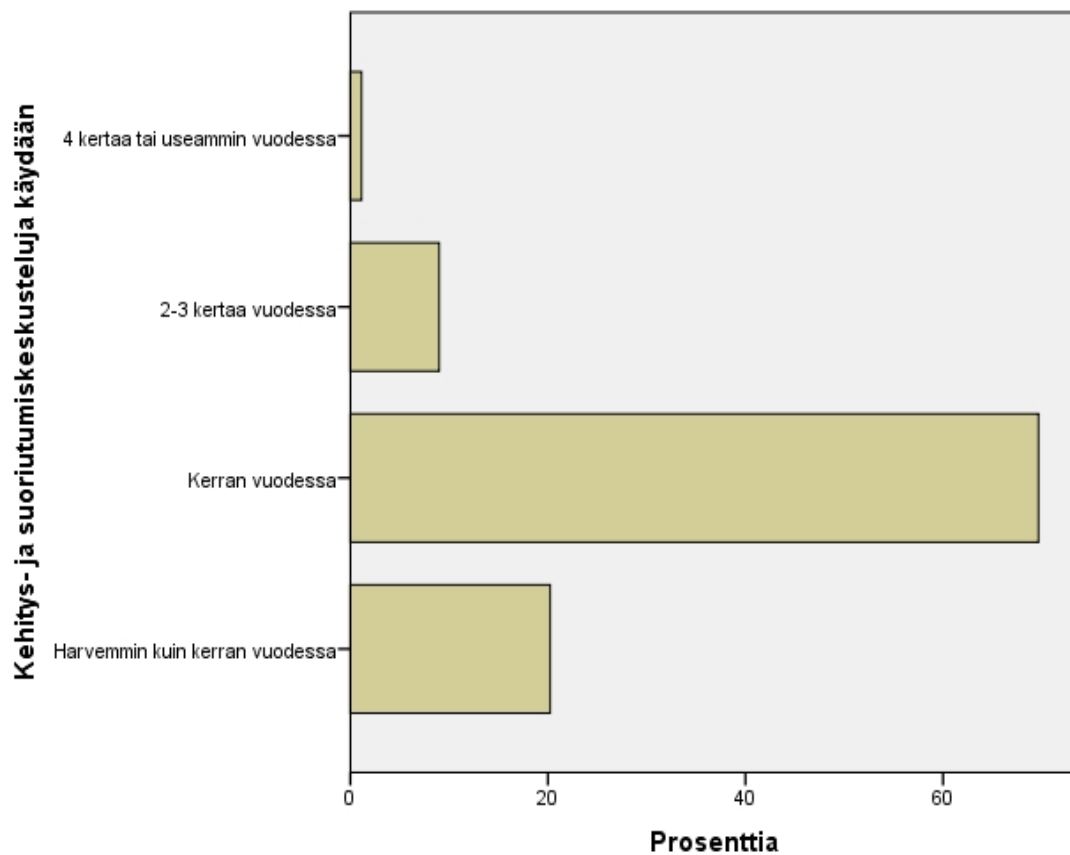
Esimiehiltä kysyttiin, onko oman työyhteisön toimijoilla tarpeeksi päällekkäistä tietotaitoa, jotta työtehtävät hoituisivat myös äkillisten poissaolojen aikana? Tuloksista ilmeni, että kaksi esimiestä viidestä (40,2%) arvioi oppilaitoksessa olevan melko paljon päällekkäistä tietotaitoa. Lähes neljännes (23,0%) vastaajista ei oikein osannut sanoa puolesta tai vastaan, kun taas toinen neljännes (25,3%) valitettavasti uskoi taitoa olevan melko vähän (Kuvio 40). Koska tilanne näyttää jotakuinkin hyvältä oppilaitosten henkilökunnan monitaitoisuuden suhteen, niin on uskomisen, että esimiehet ovat tehtäviä suunnitellessaan sekä niitä täyttäessään pyrkineet näitä asioita pohtimaan.



Kuvio 40. Omaako työyhteisön toimijat tarpeeksi päällekkäistä tietotaitoa jotta työtehtävät hoituvat myös äkillisten poissaolojen aikana (N=87)

Kehityskeskusteluja käymällä esimies voi rauhassa tutustua alaiseensa ja kuunnella tämän näkemyksiä itsestään sekä siitä organisaatiosta jossa hän työskentelee. Mitä paremmin esimies tuntee alaisensa ajatukset itsestään, urastaan yms., sen paremmin johtajakin kykenee käyttämään omia henkisiä johtamisen voimavarojaan, löytääkseen alaiselle häntä motivoivia tehtäviä ja projekteja sekä tehostamaan tämän työn tekoa.

Esimiesten mukaan musiikkioppilaitoksissa käydään virallisia, esimiehen ja alaisen välisiä kehitys- ja suoriutumiskeskusteluja pääsääntöisesti kerran vuodessa (Kuvio 41). Esimiehistä 69,7% käy neuvotteluja tuolla aikajänteellä. Heistä 20,2% käy puolestaan neuvotteluja harvemmin kuin kerran vuodessa. Kuitenkin joukosta löytyy myös kehitys- ja suoriutumiskeskusteluihin suurella innokkuudella suhtautuvia esimiehiä. Esimiehistä 9,0% nimittäin käy näitä neuvotteluja kunnioitettavat, kahdesta kolmeen kertaan vuodessa. Kerran vuodessa tapahtuvat neuvottelut lienevät kuitenkin monessa suhteessa riittävät, jotta esimies kykenisi ylläpitämään ja päivittämään alaisensa tarpeet ja tiedot.



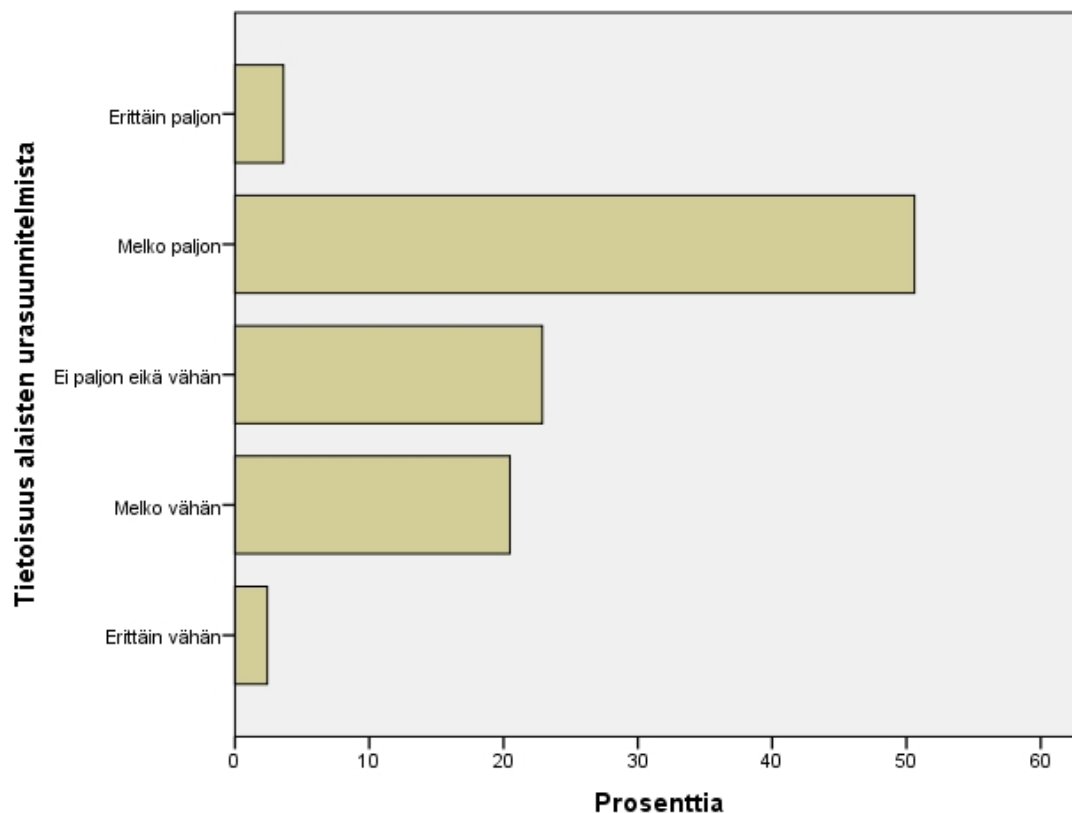
Kuvio 41. Miten usein virallisia kehitys- ja suoriutumiskeskusteluja käydään (N=89)

Jotta alaisille voisi pyrkiä suunnittelemaan sekä mahdollisuuksien mukaan löytämään organisaatiosta sellaisia tehtäviä jotka he kokisivat omakseen ja siten heidät kohentuneen motivaation avulla onnistuttaisiin entistä vahvemmin sitouttamaan osaksi yhteisöä, vaatii se alaisten urasuunnitelmien tuntemista. Tämän takia esimiehiltä kysyttiin, ovatko he tietoisia alaistensa urasuunnitelmista (Kuvio 42).

Puolet (50,6%) vastaajista katsoi olevansa melko tietoisia alaistensa urasuunnitelmista. Alle neljäsnes (22,9%) esimiehistä ei juuri osannut ottaa kantaa puolesta tai vastaan, kun puolestaan viidennes (20,5%) tiesi urasuunnitelmista melko vähän.

Tutkija olisi toivonut esimiesten tuntevan alaistensa pyrkimykset paremmin. Se, että ainoastaan puolet henkilökunnan pyrkimyksistä tunnetaan melko hyvin, ei kuullosta erityisen mairittelevalta, varsinkaan kun oppilaitoksissa kuitenkin ehdottoman voitto-puolisesti käydään vähintään vuosittaisia kehityskeskusteluja. Kehityskeskusteluiden

yhteydessä esimiehille tarjoutuu erinomaisen hieno mahdollisuus osoittaa kiinnostusta yksilöiden näkemyksiä, toiveita, pyrkimyksiä sekä haaveita kohtaan. On selvä, että oman organisaation sisältä ei alaiselle aina löydy haaveita toteuttavaa tehtävää tehtäväksi edes pidemmälläkään aikavälillä, mutta tämän huomioiden esimies voi avoimen kuuntelun kautta jo ennakoiden ryhtyä pohtimaan tämän toimijan tilalle sopivan tieto-aidon omaavaa henkilöä, koska alainen mahdollisesti ajan myötä pyrkii hakeutumaan muualle töihin, ammatillisten tarpeidensa tyydyttämiseksi.

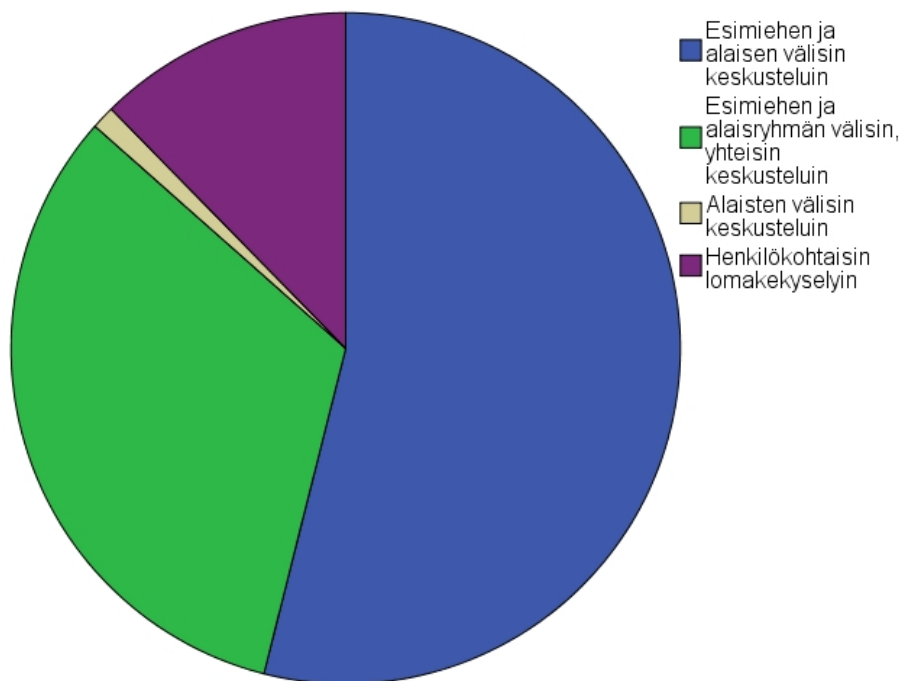


Kuvio 42. Oletko tietoinen alaisesi urasuunnitelmista (N=83)

Kahdenkeskisen arviointikeskustelun avulla johtajan ja alaisen tulisi lähtökohtaisesti voida luottamuksellisesti avata ja selvittää syy-yhteyksiä ja oppia tulevaisuutta ajatellen tekemään asiat entistäkin paremmin. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että Suomen musiikkioppilaitoksissa toiminnan itsearviointia käydään useimmiten esimiehen ja alaisen kahdenkeskisin neuvotteluin (Kuvio 43). Selvästi yli puolet (53,9%) esimiehistä arvioi käyvänsä kehittämistä sekä itsearviointia koskevat alaiskeskustelunsa nimenomaan kahdenkeskisesti. Lähes kolmannes (32,6%) esimiehistä hoitaa kuitenkin itsearvioinnin

esimiehen ja alaisryhmän välisin, yhteisin keskusteluin. Runsas kymmenes (12,4%) esimiehistä hoitaa henkilöstön suorittaman itsearvioinnin lomakekyselyä hyväksikäyttäen. Palautuksina saatavat arvoinnit ja palautteet esimiehet purkavat ja analysoivat itsekseen.

Tutkijan mielestä on ilahduttavaa huomata musiikkioppilaitosten esimiesten arvostavan itsearviointia käsittelevät tilaisuudet niin arvokkaaksi että he pääsääntöisesti ovat valmiita raivaamaan kohtaamisille aikaa työjärjestyksistään. Kasvokkain tapahtuvissa tilaisuuksissa informaatioon päästään kiinni lomaketutkimuksia syvemmin.



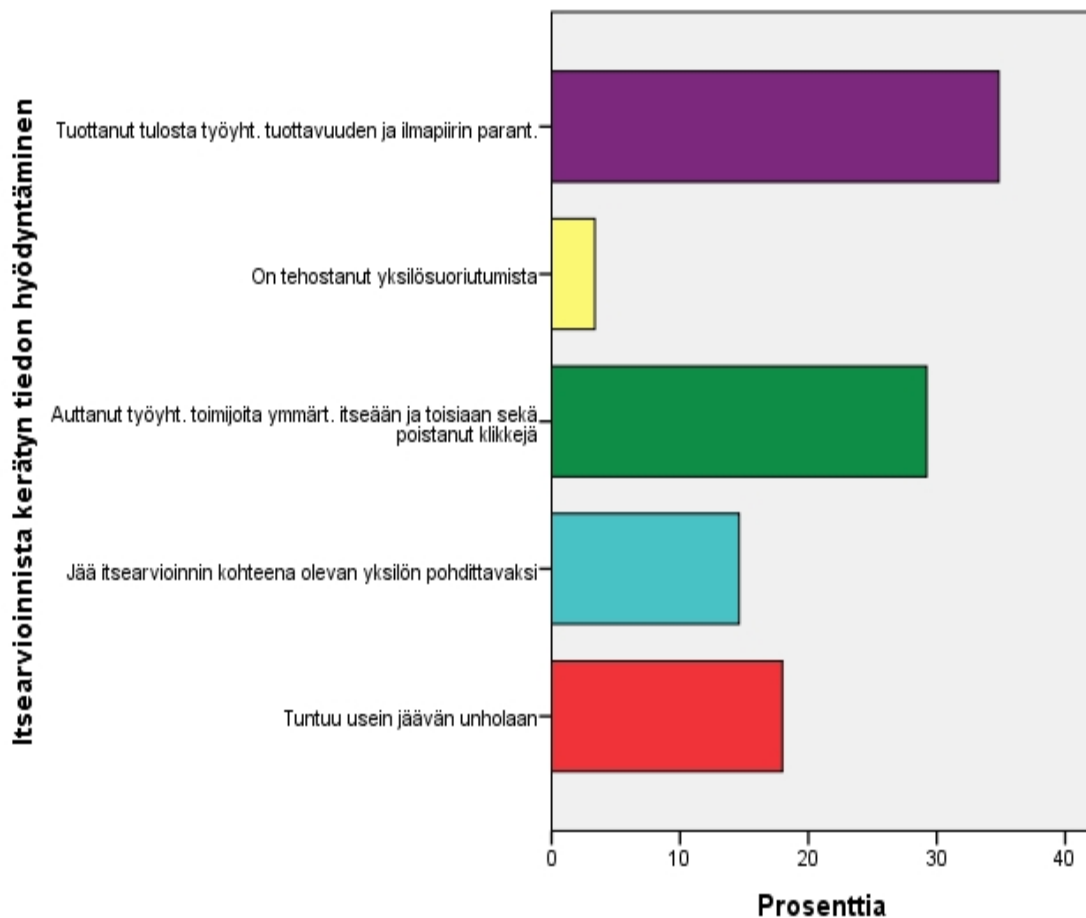
Kuvio 43. Toimintaa koskevan itsearvioinnin järjestäminen, useimmiten (N=89)

Musiikkioppilaitoksen johtajilta kysyttiin myös sitä, miten he hyödyntävät henkilöstön itsearvioinnin tuloksena kerättyä informaatiota (Kuvio 44). Rikastuttivatko esimiehet siis täten laisinkaan omaa henkistä pääomaansa käsittelemällä ja louhimalla tuota kerättyä tietomassaa, myöhempää päätöksentekoa ohjaavaa tietoa hankkiakseen?

Tulosten mukaan yli kolmannes (34,8%) esimiehistä oli sillä kannalla, että itsearviointiprosessi oli tuottanut tulosta työyhteisön tuottavuuden ja ilmapiirin parantamiseksi. Reilusti alle kolmannes (29,2%) oli puolestaan sitä mieltä, että arviointi oli auttanut

työyhteisön toimijoita paremmin ymmärtämään sekä itseään että toisiaan ja myös poistanut ihmisten välisiä klikkejä.

Valitettavasti kuitenkin vajaa viidennes (18,0%) esimiehistä myönsi kerättyjen tulosten usein jäävän käyttämättömänä unholaan. Joka seitsemäs (14,6%) esimies puolestaan ulkoisti arvioinnin alaisilleen, jättäen itsearvioinnin perusteella tehtävän yhteenvedon ja pohdinnan arvioinnin kohteena olevan yksilön itsensä suoritettavaksi. Näissä molemmissa tapauksissa esimiehet olivat omaksuneet tavan täysin laiminlyödä itseään ja alaisiaan. Jos itsearviointitilaisuuksista ei oteta ollenkaan opiksi ja niitä pidetään vain tavan takaa, koetaan ne henkilöstön keskuudessa lähinnä pilana sekä työnteon motivaatioon suoraan negatiivisesti vaikuttavina tekijöinä. Lisäksi varsinkin esimies menettää loistavia tilaisuuksia käyttää tunneälyään, intuitiotaan sekä mahdollisuuksia kartuttaa henkisiä voimavarojaan.



Kuvio 44. Itsearviointin avulla kerätyn informaation hyödyntäminen (N=89)

Koska esimiehen tehtävänä on johtaa työorganisaatiota, voidaan häneltä myös oikeutetusti odottaa että hän toistuvasti ohjaisi työyhteisöä valittuun suuntaan, rakentavasti herättelisi henkilöstöä ja puuttuisi kokonaisuuksiin, mutta myös yksilösuorituksiin, jotta tavoitteita kohti voitaisiin edetä yhdessä, yhteisönä. Johtajan tulisi voida käyttää merkittävää osaa henkisistä voimavaroistaan pohtiakseen strategiaa, eli työorganisaation tarkoitusta, suuntaa, tavoitteita, tulevaisuutta sekä ennen kaikkea sitä, millä keinoin kaikki tämä saavutetaan, ja missä ajassa. Alaisen aikaansaaman työpanoksen määrän ja laadun kannalta on puolestaan tärkeätä että johtaja osoittaa aitoa kiinnostusta alaisensa työn jäljen suhteen sekä hakee tietoa kehityksen suunnasta. Tutkimuksessa esimiehiltä kysyttiin siitä, miten usein he antavat alaisilleen palautetta (Kuvio 45).

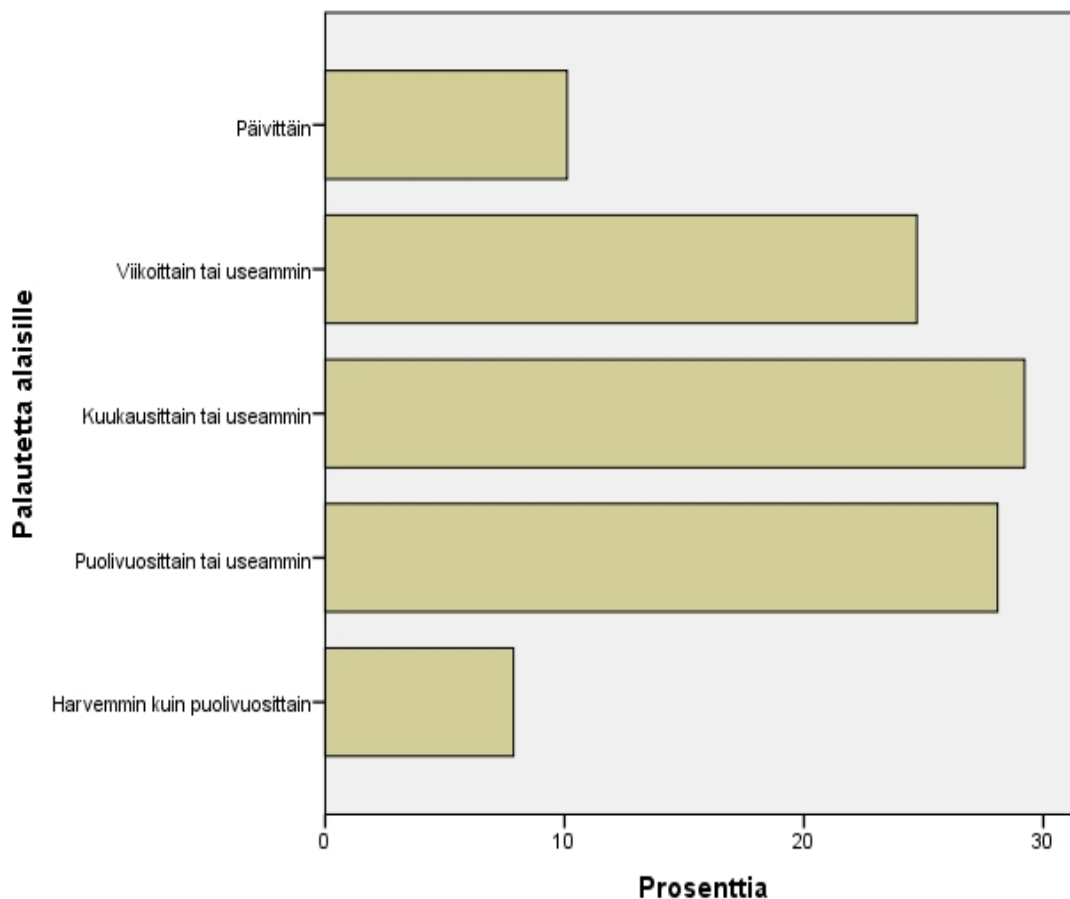
Osoittautui, että erittäin reilu neljännes esimiehistä antoi alaisilleen palautetta kuukausittain tai useammin (29,2%). Lähes yhtä useat esimiehet kokivat riittäväksi antaa alaisilleen palautetta puolivuositain tai useammin (28,1%). Neljännes vastaajista kuitenkin arvioi jakavansa palautetta viikoittain tai jopa useammin (24,7%). Olipa joukossa myös kymmenesosa esimiehiä, jotka katsoi tarpeelliseksi jakaa palautetta päivittäin (10,1%).

Tutkijan korvaan sointuu hyvin se, että esimiehen puolesta alaista lähestytään työpanoksen, työn sujuvuuden ja näkymien suhteen useammin kuin kuukausittain. Jos esimies kuitenkin roikkuu viikoittain alaisen helmoissa kiinni, tai jopa päivittäin, työn etenemisestä kyselemässä ja palautetta antamassa, alkaa se subjektiivisesti katsottuna vaikuttamaan jonkinasteiselta häiriköinniltä, tai vaihtoehtoisesti epäluottamuslauseelta sen suhteen, miten uskotaan alaisen itseohjautuvasti suoriutuvan työstään.

Päivittäisen palautteen vastaanottamisen voisi kuvitella muodostavan merkittävän stressitekijän suhteellisen itseohjautuvaa asiantuntijaorganisaatiota edustavassa henkilöstössä ja saisi toiminnan jo lähimain vaikuttamaan ”kyttäilyltä”. On todennäköistä, että esimies tällaista toimintakulttuuria viljellessään yrittää tehokkuuden ja ahkeruuden nimissä haalia ajankohtaista tietoa päätöstensä tueksi. Jos näin on, puhutaan silloin suhteellisen poukkoilevasta, impulsiivisesta johtamisesta, jossa pidemmän aikavälin johtaminen, sen asettamine tavoitteineen ja pyrkimyksineen, uhkaa sumentua. Todennäköisenä voitaisiin

myös pitää sitä, että henkilöstöään jatkuvasti luopin alla pitävien esimiesten johtamissa oppilaitoksissa esiintyy enemmän työilmapiiriin liittyviä ongelmia.

Vastakohtana viikoittain tai päivittäin jaetulle palautteelle on tutkimustuloksista myös löydettävissä sellainen, määrältään pienempi esimiesten joukko, jonka keskuudessa on ollut tapana jakaa alaisille palautetta harvemmin kuin puolivuositain (7,9%). Tällaisissa oppilaitoksissa vallitsee todennäköisesti suuri luottamus alaisten tekemiseen sekä heidän itseohjautuvuuteen. Esimiehet jättäytyvät hieman enemmän taka-alalle, ottaakseen itselleen lähinnä toimintaa tarkkailevan roolin. Näin harvaan alaisilta hankittujen tilannetiedotusten takia on kuitenkin mahdollista että esimies on suunnan- ja kannanotoissaan aina hieman jälkijunassa tapahtuneesta. Tämä voi puolestaan aiheuttaa henkilökunnassa tunnetta siitä, ettei esimies ollenkaan tiedosta sitä, mitä omassa oppilaitoksessa on tekeillä.



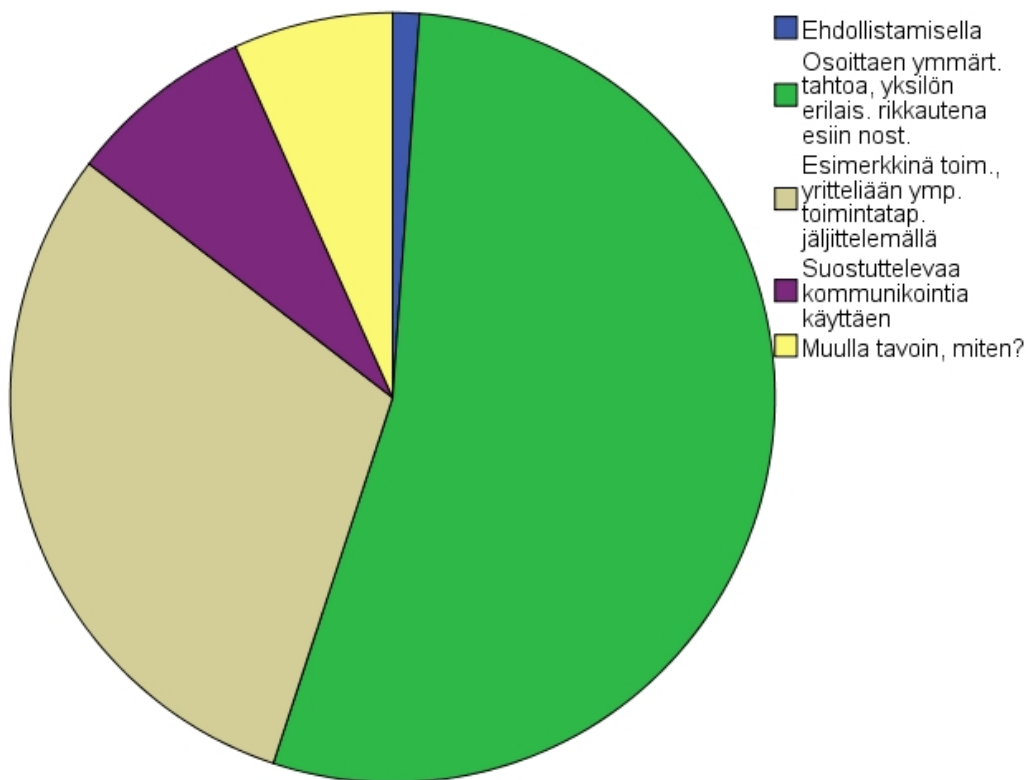
Kuvio 45. Miten toistuvasti alaisille annetaan palautetta (N=89)

Mitä esimies tekee vaikuttaakseen alaistensa asenteisiin? Yli puolet johtajista (53,9%) käyttää psykologiaa hyväkseen, osoittaen ymmärtämisen tahtoa sekä pyrkimällä korostamaan yksittäisen alaisen erilaisuutta rikkautena, samalla kun häneen vaikutetaan (Kuvio 46). Vajaa kolmannes esimiehistä (30,3%) puolestaan pyrkii vaikuttamaan esimerkillisesti toimimalla, samalla yritteliään ja ahkeran työympäristön toimintatapoja jäljentämällä ja niistä alaisilleen viestien. Suostuttelevaa kommunikointia hyödynnetään puolestaan seitsemän esimiehen (7,9%) toimesta. Yksi esimies pyrki vaikuttamaan asenteisiin perinteisen ehdollistamisen avulla (1,1%).

Kuusi esimiestä (6,7%) kirjoitti myös muista tavoista vaikuttaa alaistensa asenteisiin. Näistä kolme esimiestä kirjoitti yhteisesti keskustelukulttuurin ja -taidon tärkeydestä. Heistä tosin yksi lisäsi, että asioiden eri puolia ja etuja tulee osata nostaa esiin. Lisäksi tulee osata käsitellä ja arvottaa useita toimintamalleja samanaikaisina vaihtoehtoina, tarkoin kunkin vahvuuksia pohtien. Toinen rehtori lisäsi, että jokaisen alaisen omat, sisäiset motivaation lähteet on yhteistuumin pyrittävä kartoittamaan ja hyödyntämään.

Kaksi johtajaa pyrki aktivoimaan alaisiaan osallistuttamalla heidät uusien asioiden suunnitteluun. Näistä yksi vastaaja korosti erityisesti henkilökohtaisen esimerkin sekä avoimen tiedon välityksen merkitystä. Kun tieto välittyy ajallaan ja tavoittaa mutkattomasti, pysyy motivaatio ja asenne tekemiseen kohdallaan.

Yksi vastaaja osasi viisaasti huomauttaa, ettei arkielämä ole yksiulotteista... ja niinpä hän olisi tahtonut vastata kaikkiin, tarjottuihin vastausvaihtoehtoihin, niitä yksittäin tai yhdessä, aina tarpeen mukaan soveltaen.



Kuvio 46. Miten esimies ensi kädessä pyrkii vaikuttamaan alaistensa asenteisiin (N=89)

Seuraavaksi esimiesten henkisten voimavarojen käyttötapaa sekä allokointia tarkastellaan siltä puolin, miten he pyrkivät työyhteisöissään kannustamaan alaisiaan itseohjautuvaan ongelmanratkaisuun sekä saada heidät yrittämään enemmän työnsä suhteen (Taulukko 19). Mahdollista vastausvaihtoehtojen kirjoa ja sisällön rikkautta ajatellen kysymys päätettiin asetella avoimeen muotoon. Vastaajia oli 72 kappaletta. Heistä eräät löysi parikin tapaa kannustaa alaisiaan, jolloin vastauksia kertyi kaikkiaan 109 kappaletta. Kaikki vastaukset huomioitiin, koska vastausten kesken oli mahdotonta suorittaa täärkeyspriorisointia. Vastausmäärät jakaantuivat lähes poikkeuksetta siten, että vastauksia annettiin tasaisesti, yhdestä kahteen vastausta vastaajaa kohden. Täten tutkija ei katsonut aiheelliseksi huolestua tuotettavan tuloksen luotettavuudesta.

Yleisin, alaisen lisääntyneeseen yrittämiseen ja itseohjautuvuuteen tähtäävä tapa oli lähestyä häntä sanallisesti tukemalla, kannustamalla, rohkaisemalla sekä positiivista, eriteltyä ja mahdollisuuden mukaan yksityiskohtaista palautetta antamalla. Vastauksista reilussa neljänneksessä (27,5%) alaisia kannustettiin näin. Käytännössä tämä merkitsi

myös sitä, että esimerkiksi opettajan hyvästä opetustyöstä kiitettiin ja hänen työn merkityksestä opiskelijoille ja oppilaitokselle puhuttiin. Lisäksi korostettiin työntekijän ammattitaidon merkitystä oppilaitoksen sekä laadukkaan toiminnan kannalta.

Toiseksi suosituinta näyttää esimiesten keskuudessa, tulosten varjossa olevan se, että alaisia kannustetaan työntekoon, luovuuteen ja ongelmanratkaisuun lähinnä näistä asioista heidän kanssaan keskustellen. Hieman yli viidenneksessä (21,1%) vastauksista suositettiin tämänkaltaista lähestymistapaa. Keskustelua harrastettiin niin kahdenkeskisesti, esimiehen ja alaisen välisesti, kuin julkisen avoimesti, työryhmissä ja henkilöstökokouksissa. Yhtä yleistä (20,2%) oli sellainen yrittämiseen ja ongelmanratkaisuun kannustaminen, jossa ratkaisumalleja esittämällä pyrittiin ohjeistamaan työntekijää haluttuun suuntaan. Tällöin esim. korostettiin oma-aloitteisuuden ja aktiivisuuden hyvää vaikutusta työhyvinvointiin. Johtamisotteen oli mahdollista olla hyvin valmentavan laatuista. Uusia ratkaisumalleja etsittiin alaista kuunnellen sekä uusia malleja väliin esittäen, niistä taas lisää keskustellen. Yleisesti pyrittiin avoimeen vuorovaikutukseen.

Delegointia suositettiin kuudesosassa tapauksia (16,5%). Delegoinnilla pyrittiin mm. rohkaisemaan alaista omien päätösten teossa ja ratkaisukeinojen etsinnässä sekä näkyvästi ja ymmärrettävästi delegoimaan vastuuta ja valtaa. Yksi esimies kirjoitti jakavansa vastuuta ryhmille, jotta ihmiset rohkeammin uskaltaisivat hänen mukaansa ”toteuttaa tapahtumia”. Toinen esimies oli keksinyt markkinoida vastuun jakamista alaisilleen asettamalla heille kysymyksiä toimenkuvasta, työtehtävästä ja työympäristöstä, jotta he sen myötä heräisivät ottamaan itselleen suurempaa vastuuta ja työtaakkaa. Delegoinnilla pyrittiin siis tässä herättelemään uinuvia alaisia tehokkaampaan tekemiseen.

Ongelmanratkaisuun ja yrittämiseen kannustettiin myös reilussa kymmenenneksessä vastauksista (12,8%), antamalla merkittävää vapautta työn sisällön sekä työaikataulujen laadinnan suhteen. Tämä tarkoitti jonkin esimiehen kohdalla myös sitä, että vältettiin puuttumasta pienempiin ristiriitatilanteisiin. Myös merkittävästä vapaudesta puhuttiin, josta esimerkkinä:

Annan jokaiselle opettajalle vapaat kädet hänen oman luokkansa suhteen. Saa toteuttaa hurjiakin hurjempia ideoita (budjetin rajoissa). Teemme heidän ideoidensa pohjalta paljon yhteistyötä, eli lähemme toistemme projekteihin mukaan. Jonkun innostus innostaa muita jne.

Taulukko 19. Miten kannustaa alaisia itseohjautuvaan ongelmanratkaisuun sekä yrittämään

	Vastausta	Vastaukset %
(N=72, vastauksia yht. 109 kpl., joka 100%)		
Tukemalla, rohkaisemalla, kannustamalla, positiivisin palauttein	30 kpl.	27,5%
Keskustelemalla	23	21,1%
Ohjeistamalla, esittämällä ratkaisumalleja	22	20,2%
Delegoimalla	18	16,5%
Vapaudella työn sisällön organisointiin ja työaikataulujen luontiin	14	12,8%
Kuuntelemalla	1	0,9%
Korostamalla tehtävän työn merkityksellisyyttä	1	0,9%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>109</i>	<i>100%</i>

Yksittäisellä johtajalla on useimmiten hyvin todenmukainen käsitys niistä panostuksen kohteista joihin hänen olisi johtamassaan oppilaitoksessa tarkoituksenmukaista panostaa. Henkilöstölle suunnatun kyselyn avulla esimiehen on mahdollista kartoittaa minkälaista tukea hänen organisaation kehittämistä koskevat ajatuksensa nauttivat alaisten keskuudessa. Alaisilta saatu palaute onkin arvokasta, mutta yllättävän usein mielipiteiden taustalta kuitenkin kuultaa ajatus siitä, että asioita kyllä tehtäisiin tai olisi tehty, kunhan siihen olisi olemassa rahavaroja. Tuossa vaiheessa sitten hienot ideat monesti tyrehtyvät ja unohtuvat. Rahan puute, oli se todellinen tai keksitty, onkin maailman oivallisin tapa välttää kaikki tekeminen, etenkin työorganisaatiossa. Jos esimiesten käsitykset tarkoituksenmukaisista kehityskohteista kuitenkin kautta linjan saisi tukea musiikki-oppilaitoskentän muilta oppilaitosten johtajilta, uskaltaisivat he ehkä enemmän luottaa ja uskoa omiin käsityksiinsä sen suhteen mihin suuntaan omaa oppilaitosta olisi syytä lähteä kehittämään.

Osana tätä tutkimusta laadittiin esimiehille kysymys siitä, mihin rehtoreiden käsitysten mukaan heidän alaisensa toivoisivat työhönsä liittyen enemmän panostusta (Taulukko 20). Kysymyksen vastauksiksi tarjottiin useampaa valmista vastausvaihtoehtoa, mutta vastausvaihtoehtojen perään annettiin myös mahdollisuus omien vastausten muotoiluun. Valmiiksi tarjottuja vastausvaihtoehtoja työhön liittyvien panostusten toiveiden suhteen oli: onnistuneet henkilövalinnat; henkilöstön kehittäminen ja laatu-koulutus; yksikön yleisten laatu-tavoitteiden selkiyttäminen; toimeksiannon ja projektin tavoitteiden selkiyttäminen; realististen työaikataulujen laadinta; hyvin tehdyn työn halun ruokinta; mahdollisuus käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä; sisäisen kritiikin, arvointiryhmien ja kriitikoiden käyttö; kehittämis- ja palvelukyselyiden jatkuva

hyödyntäminen; laadun nostattaminen; tehdyn määrän nostattaminen; taloudellinen toiminta; yhteistyön syventäminen, sekä; innovointi ja kehittäminen.

Lomakekyselyn tuloksena kerätyt, arvoitetut vastaukset ovat frekvensseinä kerätty alla olevaan taulukkoon. Kysymykseen vastasi 87 henkilöä. Vastaaja sai tehtäväkseen valita itselleen järjestyksessä korkeintaan kolme panostuksen kohdetta, jotka hän arvioi merkityksellisimmäksi alaisten puolesta. Nämä, korkeintaan kolme panostuksen kohdetta tuli arvottaa tärkeimmän mukaan (1-3) siten, että numero yksi oli merkityksellisin. Arvotuksia kirjattiin yhteensä 255 kappaletta.

Taulukkoa tarkastelemalla havaitaan se, että Suomen musiikkioppilaitosten johto-henkilöiden käsityksen mukaan heidän alaisensa toivovat merkittävästi panostusta hyvin tehdyn työn halun ruokkimiseen. Vastaajista 16 henkilöä (6,3% vastauksista) asetti hyvin tehdyn työn halun ruokkimisen merkittävimmäksi toiveeksi lisäpanostuksista kysyttäessä. Vastaavasti, neljä vastaajaa (1,6%) koki hyvin tehdyn työn halun ruokkimisen toiseksi merkittävimmäksi, kun puolestaan kahdeksan vastaajaa (3,1%) koki sen kolmanneksi merkittävimmäksi panostuksen kohteeksi. Vastausten yhteyteen yksi vastaajaa oli tuonut julkii ajatuksiaan: ”palkitsemiskeinot ovat rahapulassa olevalla laitoksella vähissä, ellei oteta lukuun hehkutusta työn hyvistä puolista”.

Toinen, merkittävä panostuksen kohde olisi esimiesten mukaan se, että alaiset toivoisivat vakavampaa keskittymistä onnistuneiden henkilövalintojen varmistamiseksi. Yhteensä 14 vastaajaa (5,5% vastauksista) ajatteli alaisensa ensisijaisesti toivovan enemmän panostusta onnistuneisiin henkilövalintoihin liittyen. Kahdeksan vastaajaa (3,1%) katsoi tämän toiseksi merkittävimmäksi ja kahdeksan henkilöä (3,1%) kolmanneksi merkittävimmäksi. Vaikuttaa siltä, että oppilaitoksissa käytäisiin aktiivisesti keskustelua rekrytoinnista ja sisäisistä henkilövalinnoista. Näin, koska tämä aihe nostetaan esimiesten omasta toimesta esille näin merkitsevä, kehityksen kohteena.

Tässä tutkimuksessa on jo entuudestaan kyselty rehtorien näkemyksiä siitä, minkälaiset haasteet vaikuttavat työasioiden toimivuuteen (Taulukko 13). Merkittävimmäksi nousi rahallisten resurssien niukkuus, toiseksi nousi ajan niukkuus ja kolmanneksi merkittävimpana haasteena esille nostettiin opettajisto. Tämä korreloi merkittävästi juuri edellä

käsiteltyyn, panostuksen toiveisiin liittyvään arviointiin, jossa henkilövalinnat nousivat toiseksi merkitsevimmäksi panostuksen tarpeen kohteeksi. Asiantuntijaorganisaation toiminnalle, työteholle ja tehokkuudelle on erityisen tärkeää että tiiviisti toistensa kanssa työtä tekevät yksilöt tulevat keskenään toimeen ja voivat kokea toimivansa keskenään osaavassa työympäristössä. Rehtorit tuntunevat korrelaation perusteella olevan tietoisia tästä alaisten perustavanlaatuisesta toiveesta.

Alaisten kolmanneksi, panostuksen tarpeessa olevaksi kohteeksi esimiehet arvottivat ”mahdollisuuden käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä” (Taulukko 20). Yhdeksän esimiestä (3,5% vastauksista) arvioi mahdollisuuden käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä alaisten merkityksellisimmäksi panostuksen haluksi. Toiseksi merkittävimmäksi asian näki jopa 15 esimiestä (5,9%) ja kolmanneksi merkittävimmäksi sen koki yhdeksän vastaajaa (3,5%). Todennäköinen selittäjä sille, miksi laadukkaat työvälineet ja -menetelmät nostettiin alaisten kannalta merkittäväksi panostuksen kohteeksi, on se, että musiikkioppilaitosten opettajat... pianon, lyömäsoitinten, kontrabasson, bändisoitinten sekä yhtyesoiton ja musiikin teorian opetusta lukuun ottamatta... ovat käytännössä velvoitettuja käyttämään opetustyössään omia työkalujaan, eli soittimiaan. Tutkijan tiedossa on, että soiton opettajat jo vuosikaudet ovat pyrkineet ajamaan mallia, jossa työnantaja tarjoaisi opettajilleen opetussoittimet, lähtökohtaisesti kaikkia opetettavia soittimia koskien. Periaatteessa ehdotus on saanut osakseen ymmärrystä, mutta rahan puutteeseen vedoten oppilaitokset eivät tällaiseen käytäntöön, suhteellisen helposti siirrettävien soitinten suhteen ole lähteneet. Musiikkiteknologian laajenevan opetustarpeen myötä myös hyvien tietokoneluokkien rakentamiselle on tarpeensa. Tutkijan tiedossa on kuitenkin se, ettei Suomen musiikkioppilaitoksissa olla kirjoittavalla hetkellä vielä tällaisiin investointeihin läheskään kattavasti kyetty.

Merkittävää panostusta arvioidaan myös neljänneksi toivottavan henkilöstön kehittämiseen ja laatukoulutukseen. Kuusi esimiestä (2,4% vastauksista) arvioi henkilöstön kehittämisen ja laatukoulutuksen olevan alaisten silmissä ensisijaista. Toissijaista sen arvioitiin olevan 14 esimiehen mielestä (5,5%) ja kolmanneksi tärkeintä, niin ikään 14 vastaajan mielestä.

Esimiesten, alaisten puolesta arvioidut, merkittävät panostuksen tarpeet henkilöstön kehittämisen ja laatukoulutukseen suhteen korreloivat merkitsevästi tässä tutkimuksessa

myöhemmin esiintyvän, henkilöstön työkyvyn ylläpidon huolehtimista käsittelevän kysymyksen vastauksiin (Kuvio 53). Niistä selviää, että merkittävin työkyvystä huolehtiminen saavutetaan kannustamalla työntekijää omaehtoiseen, osaksi työajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen koulutukseen (38,2% vastaajista). Seuraavaksi merkittävimmäksi luokaksi nousi ”omaehtoinen, omalla ajalla tapahtuvaan, mutta palkalliseen, työn ulkopuoliseen koulutukseen kannustamalla” (16,9%). Kolmanneksi merkittävimmäksi nousi ”omaehtoiseen, omalla ajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen työhön kannustamalla” (15,7%). Tästä on vedettävissä johtopäätös, jonka mukaan alaiset karrikoidusti tahtoisivat nauttia enemmän määrin työpaikan heille järjestämästä työpaikkakoulutuksesta, joka hyväksyttäisiin osaksi työpäivää ja palkallisen työajan alaisuuteen. Lisäksi koulutusta hankittaisiin lähtökohtaisesti oppilaitoksen ulkopuolisilta toimijoilta.

Merkittävimmät, alaisten puolesta arvotetut, panostuksen kohteet näyttävätkin tässä vielä kertauksena kohdistuvan hyvin tehdyn työn halun ruokkimiseen; onnistuneisiin henkilövalintoihin; mahdollisuuden käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä, sekä; henkilöstön kehittämiseen ja laatu-koulutukseen. Toiminnan mahdollistajana esimiehen onkin syytä ottaa kehittämistarpeet vakavasti, sillä työympäristön toimivuudella on suora vaikutus henkilöstön tehokkuuteen, työmotivaatioon ja pidemmällä aikavälillä myös osaamiseen. Osaavan innokas opettajakunta muodostaa menestyvän oppilaitoksen kulmakiven.

Kun seuraavaksi, viidenneksi panostuksen kohteeksi voidaan vielä esimiesten arvottamana nostaa esiin kaikenlainen, alaisten oletetusti toivoma yhteistyön syventäminen, huomaamme esimiesten kyllä kriittisesti pohtineen johtamansa työyhteisöjen ilmapiiriä. Nykyaikana julkistakin tehtävää hoitavan organisaation on kyettävä perustamaan yhä uusia yhteiskuntasuhteita sekä vaalia niitä. Tähän kykenemättömiä toimijoita uhkaa muuten ajan myötä marginaalisiksi toimijoiksi näivettyminen. Riski on olennainen yhteiskunnassa, jossa taideoppilaitoksille jaettavan julkisen tuen määrä ei näytä kasvavan, vaan päinvastoin vähenevän. Tällöin esimiesten yhteiskuntasuhteet, neuvottelutaidot sekä markkinointitaidot nousevat entistäkin suurempaan arvoon kyvykästä opiskelija-ainesta sekä rahoitusta etsittäessä.

Jonkin verran panostusta toivottiin myös innovointiin ja kehittämiseen; kehittämis- ja palautekyselyiden jatkuvaan hyödyntämiseen, sekä toimeksiannon ja projektin tavoitteiden selkiyttämiseen. Näitä, sekä kaikkia yllä mainittuja, kehittämisen kohteita yhdistää pääosin työn järjestelyä ja henkistä pääomaa kasvattavat toimet.

Kun esimiehet arvottivat alaisten nimissä työhön liittyviä panostuksia, joihin toivottiin lisää panostusta, sai ”muuhun, mihin?” -vastausmahdollisuus yhteensä neljä vastausta. Näistä ilmeni, että panostusta toivottiin oman työtuntimäärän maksimoimiseen; työstä tehdyn palkan korottamiseen; työtiloihin, sekä; työntekijöiden kuulemiseen.

Joidenkin, numeraalisesti arvoitettujen vastausten yhteyteen oli vastaajien kynästä kirjattu selittävää ja tarkentavaa informaatiota, siitä huolimatta että valmiit vastausvaihtoehdot oli jo luotu. Yksi esimies tarkensi valitun vastausvaihtoehdon yhteydessä: ”opistomme palkat ovat liian alhaiset”. Tutkijan mielestä tällainen esimiehen suoraselkäinen, itsekriittinen suhtautuminen tilanteeseen, johon hänellä itsellään voisi olla vallitsevan tilanteen suhteen vaikuttamisen varaa, on mielenkiintoista luettavaa. Valitettavasti tähän tutkimukseen kerättyä materiaalia hyväksikäyttäen ei voida selvittää sitä, mistä johtuu tämä palkkojen alennustila. Kyse voi olla todellisesta resurssipulasta, tai ylemmän johtotahon arvovalinnoista. Vastaus voi kuitenkin liittyä ja korreloida tämän saman tutkimuskysymyksen edellä mainittuun pohdintaan, jossa hyvin tehdyn työn halun ruokkimista ei voitu yhden toisen vastaajan kommentin mukaan rahapulan takia suorittaa muulla tavoin kuin työn ”hyviä puolia hehkuttamalla” ja henkilökohtaisesti, hyvin suoritetusta työstä sanoin kiittämällä. Kyse voi siis olla todellisesta, rahallisten voimavarojen puutteesta. Kun pääasiallisten panostusten kohteiden suhteen valmiina vastausvaihtoehtona esiintyvää, ”taloudelliseen toimintaan” ei juurikaan valittu vastausvaihtoehdoksi, on tästä ymmärrettävissä se, että taloudellisten voimavarojen mahdollisten puutteiden ei ainakaan tässä arvioitu olevan sitä luokkaa että niitä olisi katsottu tarpeelliseksi nostaa kehittämismieleessä esiin. Aihetta voi toisaalta vielä käsitellä siten, että tuloksia vertaa keskenään tässä jo edellä käsitellyn luokan, ”mahdollisuus käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä”, kanssa. Frekvenssien tutkailu antaa tukea käsitykselle, jonka mukaan oletettu resurssipula on todellinen. Merkitystä lisää se, että tutkimuksen näkökulma on esimiesten. Voimavarojen jakajina ja toimillaan toiminnan mahdollistajina toimivat esimiehet kun eivät tutkijan käsityksen mukaan näe tehtäväkseen valittaa ääneen varojen

iänikuisesta vähyydestä. Ei, koska sehän olisi noloa kuulla sellaista toiminnan mahdollistajan suusta. Rahallisten voimavarojen vähyys kuuluu puolestaan tavan takaa alaisten lempiaiheisiin. Toisaalta voimavarojen hankkiminen ja jakaminen kyllä eittämättä haastaa, rasittaa ja kuluttaa esimiesten henkisiä voimavaroja merkittävästi.

Yksikön yleisten laatutavoitteiden selkiyttämistä koskevaa, valmista vastausvaihtoehtoa tarkennettiin yhden esimiehen näkökulmasta siten, että hän yleisesti ottaen toivoi käytävän laatu keskustelua johtamassaan oppilaitoksessa. Erikoinen kommentti, varsinkin kuin lausujana oli esimies jonka rooliin sisältyisi tutkijan mielestä luonnostaan käydä työyhteisössään näkyvää laatu keskustelua sekä virittää myös alaisensa keskustelemaan aiheesta. Tutkijan näkökulmasta johtajan tehtäväksi koituu johtaminen, eikä näin ollen ole helppoa löytää perustetta sille, miksi aloitteentekoa olisi syytä ulkoistaa jollekin muulle taholle. Yksikön yleisten laatutavoitteiden selkiyttämistä koskevaa vastausvaihtoehtoa tarkennettiin kuitenkin myös toisen esimiehen toimesta:

Vapaus tehdä työtä omalla tavalla aiheuttaa toisinaan ristiriitoja laatu kriteereissä. Oppilaitoksella on kaksi melkoisesti toisistaan poikkeavaa päätehtävää, lahjakkuuksien hakeminen ja harrastustoiminnan ylläpitäminen.

Koska ehdoton valtaosa Suomen valtion- ja kunnan osuuksia nauttivista musiikkioppilaitoksista toimii perusopetuksen parissa, on luonnollista että oppilaitosten tavoitteisiin nähdään kuuluvan niin tulevien musiikin ammattilaisten ruohonjuuritason alkeiskoulutus, kun myös yhtä lailla musiikin ja osaltaan tanssin kolmannen sektorin tarpeista huolehtiminen. Musiikkioppilaitosten voitaisiin siis tuloksillaan vahvasti katsoa vaikuttavan kansalliseen, henkiseen hyvinvointiin sekä kansalaisten virkistystoimintaan. Ihmisen luovuuden rajoja haastava ja siirtävä koulutus myös valmistaa innovoimaan, jonka puolestaan suoraan voidaan ajatella kasvattavan kansallista kilpailukykyämme. Oppilaitoksissa olisikin oltava selvät ja yhteiset käsitykset siitä, minkälaisen päätehtävän ne koulutuksellisesti ottavat. Voimakkaiden ristiriitatilanteiden välttämiseksi onkin tärkeää, että kaikilla oppilaitoksessa toimivilla tahoilla olisi tuo päätehtävä hyvin tiedossa, mahdollisine poikkeuksineen ja kompromisseineen. Tällöin eriäville mielipiteille ja näkökannoille luodaan jonkinlaiset yhteiset raamit, jonka puitteissa voidaan antaa tilaa myös osaltaan eriävillekin tavoitteille.

Taulukko 20. Mihin alaiset esimiesten mukaan pääasiallisesti toivoisivat enemmän panostusta. Korkeintaan kolme merkityksellisintä panostuksen kohdetta, arvojärjestyksessä 1-3 priorisoiden

(N=87, luokiteltuja vastauksia yht. 255 kpl., joka 100%)	1. Vastauksia /kpl.	Vastaus% /100%	2. Vast. /kpl.	Vast.% /100%	3. Vast. /kpl.	Vast.% /100%
Onnistuneisiin henkilövalintoihin	14	5,5%	8	3,1%	8	3,1%
Henkilöstön kehittämiseen ja laatu-koulutukseen	6	2,4%	14	5,5%	14	5,5%
Yksikön yleisten laatu-tavoitteiden selkiyttämiseen	4	1,6%	7	2,8%	9	3,5%
Toimeksiannon ja projektin tavoitteiden selkiyttäminen	4	1,6%	6	2,4%	6	2,4%
Realististen työaikataulujen laadintaan	1	0,4%	4	1,6%	7	2,8%
Hyvin tehdyn työn halun ruokkimiseen	16	6,3%	4	1,6%	8	3,1%
Mahdollisuuteen käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä	9	3,5%	15	5,9%	9	3,5%
Sisäisen kritiikin, arviointiryhmien ja kriitikoiden käyttöön	0	0,0%	3	3,1%	1	0,4%
Kehittämisen- ja palautekyselyiden jatkuvaan hyödyntämiseen	9	3,5%	1	0,4%	3	1,2%
Laadun nostattamiseen	2	0,8%	5	2,0%	2	0,8%
Tehdyn määrän nostattamiseen	2	0,8%	2	0,8%	1	0,4%
Taloudelliseen toimintaan	2	0,8%	0	0,0%	1	0,4%
Yhteistyön syventämiseen	8	3,1%	7	2,8%	8	3,1%
Innovointiin ja kehittämiseen	4	1,6%	7	2,8%	8	3,1%
Muuhun, mihin?	5	2,0%	1	0,4%	0	0,0%

Esimiehiltä kysyttiin avoimen kysymyksenasettelun avulla näkökulmia myös työyhteisön kehittämiseksi (Taulukko 21). Esimiesten näkökulmasta tulisi musiikkioppilaitoksissa ensisijaisesti kehittää yhteisöllisyyttä sekä panostaa entistä enemmän yhteishengen luontiin, jolloin henkilöstön yhteistyö sujuisi sulavammin. Yksilöiden puutteet tulisi keskenään hyväksyä ja kaikessa tekemisessä tulisi paremmin osata sietää virheitä, niitä herkemmin anteeksi antaen. Täten rohkeus tekemiseen kasvaisi. Tällaisia arvioita esitettiin 37 vastauksessa (42,5%). Kun tulosta vertaa juuri yllä esitettyyn aiheeseen, jossa esimiehet arvioivat alaisten puolesta panostuksen tarpeessa olevia kohteita (Taulukko 20),

huomaamme, että tuolloin suosituimmaksi vastausvaihtoehdoksi nousi ”hyvin tehdyn työn halun ruokkiminen”. Eniten valitut vastausvaihtoehdot siis korreloivat tässä vahvasti keskenään. Esimiesten voidaan siis katsoa olevan melko yhtä mieltä alaistensa kanssa siitä, mitä ensisijaisesti olisi syytä kehittää.

Vuorovaikutuksen kehittäminen nousee 16 vastauksen (18,4%) perusteella toiseksi merkittävimmäksi työyhteisön kehittämiskohteeksi. Vuorovaikutuksella tarkoitetaan tässä keskustelun lisäämistä, keskustelutaitojen kohentamista, kuuntelua sekä keskustelukulttuurin avaamista, mutta myös tietoteknisten laitteiden tehokkaampaa käyttöä yhteydenpidon ja tiedotuksen väylänä. Tulos korreloi taas juuri edellä kysytyyn, yhteen pääasialliseen panostuskohteeseen, jossa vastausvaihtoehtona ”yhteistyön syventäminen” huomioitiin esimiesten mielessä jokseenkin alaisten kannalta merkittäväksi.

Työyhteisön ensisijaisiin kehittämiskohteisiin liittyen reilussa kymmenennessä (11,5%) vastauksista kirjoitettiin työyhteisön kokonaisuuksien hallinnan tärkeydestä, oppilaitosta ympäröivän yhteiskunnan muutoksista sekä kaikkeen, näihin liittyvän toiminnan ymmärtämisestä ja hyväksymisestä sekä miten lopuksi tulisi pyrkiä kaikinpuoliseen, ennakoivaan toimintaan. Lisäksi henkilöstöltä peräänkuulutettiin mm. oma-aloitteisuutta faktatietojen hankkimisen suhteen, jotta arvailusta ja yksittäisten henkilöiden uskomuksista ei vaivihkaa syntyisi yleistä, kovaa tietoa.

Myös työmenetelmät nousivat esille seitsemän vastauksen (8,1%) kautta. Puhuttiin uuden opetustekniikan omaksumisen tärkeydestä oppilaitoksen kilpailukykyä ja houkuteltavuutta edistävänä tekijänä. Esille tuotiin mm. aineryhmien keskeiset yhteistyötarpeet, erilaisten arviointimetodien kehittämistarpeet sekä pyrkimykset henkilökohtaisen opetus-suunnitelman mukaisen soitinvalmennuksen aloittamiseen.

Jokunen johtaja toi myös esiin oppilaitoksensa tilatarpeet (4,6% vastauksista) sekä työvälinetarpeet (3,5%). Samaten tuotiin esiin toisiinsa liittyvät, tehdyn työn laadun tarkkailu ja sen parantaminen (3,5%) sekä niiden onnistumiseksi vaadittavaa luovuutta, innovointia sekä kehittämistyötä (3,5%).

Kun pohditaan sitä, mihin musiikkioppilaitosten esimiesten tulisi jatkossa käyttää entistä enemmän henkisiä voimavarojaan, liittyvät ne pääosin ihmissuhdejohtajuuteen. Yhteishengen, yhteisöllisyyden sekä oppilaitoksen sisäisten toimijoiden toimivan yhteistyön luonnin edellytyksenä on reilun, avoimen ja luottamusta herättävän johtamiskulttuurin luominen, jossa tehdyt päätökset ja suunnan valinnat pitävät, toiminnan arvot ovat kohdallaan, linjaukset ovat perusteltuja ja ymmärrettäviä, tieto välittyy, ongelmat osataan nostaa esiin ja niistä voidaan aina asiallisen rakentavasti keskustella. Aihetta voisi jatkaa pitkään. Ihmissuhdejohtaminen on joka tapauksessa vaativa kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Siksi siinä onnistumiseksi vaaditaan johtajaltakin aitoa kiinnostusta johtamisteorioihin ja -käytänteisiin liittyen. Kokonaisuuden hallinta, tosiasioiden hyväksyminen ja muuttuvan toimintaympäristön ymmärtäminen ovat puolestaan asioita, joita ihan oman pohdinnan avulla voisi ymmärrettävästi ja uskottavasti kehittää. Kokonaisuuden hallitsemiseksi on puolestaan toimintoja selkiytettävä sekä mittaristoa luotava sekä käytettävä. Henkilöstön on helpompaa hyväksyä realiteetteja kun heille on esittää luotettavaa ja asiakokonaisuudet yhteen nivovaa dataa, niin oppilaitosta kun ympäröivää yhteiskuntaa koskien. Tietoyhteiskunnassa toimivan esimiehen näkökulmasta tietoa on usein suhteellisen helpolla saatavilla tai tuotettavissa.

Taulukko 21. Ensisijaiset työyhteisön kehittämiskohteet, esimiesten näkökulmasta

	Vastausta	Vastaukset, %
(N=72, vastauksia yht. 87 kpl., joka 100%)		
Yhteishenki, yhteisöllisyys, yhteistyö, puutteiden ja virheiden anteeksiantaminen	37 kpl.	42,5%
Vuorovaikutus	16	18,4%
Ymmärtämys faktoista, kokonaisuuksista sekä muuttuvasta toimintaympäristöstä	10	11,5%
Työmenetelmät	7	8,1%
Tilat	4	4,6%
Työvälineet	3	3,5%
Luovuus, innovointi ja kehittämistyö	3	3,5%
Vastuunkanto työn suhteen ja työn laatu	3	3,5%
Arkijohtaminen ja -organisointi	1	1,2%
Taito hyväksyä työntekijöiden keskinäinen erilaisuus vahvuutena	1	1,2%
Toiminnan laajentaminen ja kehittäminen	1	1,2%
Rahoituksen kuntoon laittaminen	1	1,2%
<i>YHTEENSÄ</i>	<i>87</i>	<i>100%</i>

6.3.2 Henkilöstön henkiset voimavarat ja allokointi

Organisaation johtajan vastuulla on rakentaa ja ylläpitää elinvoimaista sekä menestyvää työyhteisöä. Voidakseen hyödyntää henkilöstönsä tietoa ja taitoa sekä saadakseen otettua näistä tarvittavat tehot irti, on esimiesten tunnettava alaistensa vahvuudet ja heikkoudet.

Vain sillä lailla voidaan alaisille allokoida aina kullekin parhaiten sopivia tehtäviä ja projekteja. Kun alaisesta omataan tarpeeksi tietoa ja ymmärrystä, voidaan hänen osaamisen kehittämiseksi ja laajentamiseksi myös turvallisesti suunnitella tehtäviä, joiden parissa alaista ei normaalisti ole totuttu näkemään. Organisaation toimintojen varmistamiseksi voidaan täten luoda päällekkäistä tietoa ja taitoa, saaden myös uusia vertailukohtia toiminnan kehittämiseksi sekä uusien näkökulmien pohjaksi.

Jotta alainen puolestaan kykenisi täysin hyödyntämään henkisiä voimavarojaan sekä jakamaan näitä, on hänen tunnettava työympäristönsä. Mitä paremmin työkuulttuuri, kollegat, tiedonhakureitit ja -menetelmät, tavoitteet, muodolliset ja epämuodolliset käyttäytymisnormit sekä organisaation sanotut ja sanomattomat säännöt yms. ovat alaisen tiedossa, sen tehokkaammin hän osaa ja rohkenee käyttää omia, henkisiä voimavarojaan organisaation hyväksi.

Jotta alaisen olisi uuden työn vastaanotettuaan mahdollista nopeasti päästä osalliseksi tehokkaasta ja tuotteliaasta työnteosta, tarvitsee hänen osata, ymmärtää ja mitä pikimmiten hallita organisaation tarjoamat työnteon välineet sekä juuri yllä mainittuja asioita. Tähän tutkimukseen osallistuneilta esimiehiltä kysyttiinkin tämän takia sitä, miten uusi työntekijä tutustutetaan uuteen työympäristöönsä sekä -toimenkuvaansa (Kuvio 47).

Vastauksista ilmenee, että joka kuudes (16,9%, N=89) musiikkioppilaitosten esimiehistä on suhtautunut työhön perehdyttämiseen vakavasti, ajatuksella. He ovat ottaneet tavakseen aina nimetä mentorin vastarekrytoidun työntekijän käyttöön ja tueksi. Ehkäpä vielä paremmaksi pistävät ne 6,7% esimiehistä, jotka tavan takaa asettavat uusille työntekijöilleen omat työpaikkavalmentajat. Näitä kahta menettelyä hyväksikäyttäen esimiehet tekevät tietoista työtä sen eteen, että uusi tulokas mahdollisimman nopeasti ja tehokkaasti saataisiin sulautettua osaksi organisaatiokulttuuria, eli tutustutettua ajattelukulttuuriin sekä toimintatapoihin. Uusien toimijoiden tiedot, taidot sekä henkiset voimavarat saadaan näin ulosmitattua suuressa laajuudessa jo organisaatiouran alkumetreistä lähtien.

Vajaa kolmannes (31,5%) esimiehistä ohjeistaa puolestaan tulokkaita ensi alkuun ojentamalla heidän luettavakseen kirjallisen ohjeistuspaketin. Tällä menetelmällä jaetaan

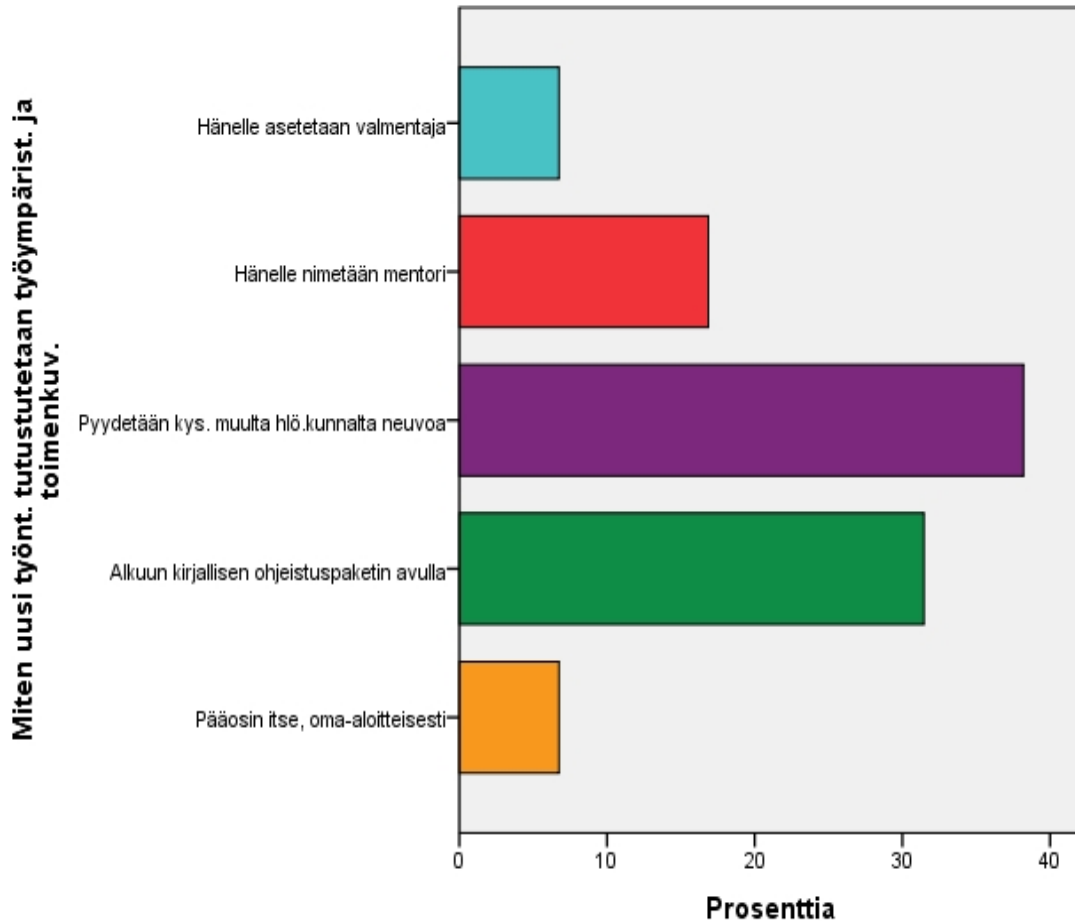
vastuuta tulokkaalle siten, että on hänen omalla vastuullaan tutustua annettuun ohjeistukseen sekä epäselvyyksien ja avoimeksi jäävien kysymysten myötä itse ymmärtää kysyä lisäohjeistusta.

Lähes kaksi esimiestä viidestä (38,2%) ohjeistaa vastarekrytoitua henkilöä kysymään muulta henkilökunnalta neuvoa kaikkiin, matkan varrella ilmeneviin kysymyksiin. Tässä esimiesten lähestymistavassa vastuu perehdyttämisestä jätetään täysin uuden tulokkaan harteille. Organisaatiossa edetään siis yritys-erehdyksen kautta, kantapään kautta asioita oppien... ja sen karvaamman kautta, mitä vähemmän tulokas kehtaa kollegoitaan uteluihin vaivata. Tulokkaan alkutaivalta varjostaa täten, ihmisluonteesta luonnollisesti riippuen, pitkään tietty varovaisuuden kausi, jonka aikana työtehokkuus voi kärsiä siitä, ettei organisaation kirjoittamattomia, mutta myöskään kirjoitettuja sääntöjä tunneta. Täten alaiselta kuluu tekemisen sijaan paljon energiaa sen vatvomiseen, ettei vain tulisi tietämättömyyttään toimittua mitenkään väärin, varsinkin kun samanaikaisesti alla saattaa olla työtehtävään sidottu koeaika. Hyvin itseohjautuvat ja itsevarmat, mutta työkuulttuurin vielä sisäistämättömät yksilöt taas kyllä usein käyvät vajavaisista tiedoistaan huolimatta reippaasti työhön. Kun ”virheitä” sitten sattuu, ne voivatkin sitten myös satuttaa kunnolla. Kun ruotuun ohjaamista ja esimiesten haukkuja on pikkuhiljaa kuunneltu tarpeeksi, voi sisäinen kiukku olla melkoinen ja työmotivaatio mahdollisesti jo alhainen.

Ikävää on se, että musiikkioppilaitoksen tulokkaista lähes kaksi henkilöä viidestä kuitenkin jätetään selviämään täysin oman toimeliaisuuden ja uteliaisuuden varassa. Käytännössähän ei tällainen tulokkaan heitteille jättö eroa juuri mitenkään perehdyttämättä jättämisestä... olkoonkin, että tulokasta on kannustettu kysymään epäselvistä tai ajatusta herättävistä asioista. Säännöistä ja tavoista on vaikeata ymmärtää kysyä, jos niiden olemassaolosta ei tiedä.

Asiat voivat uuden työntekijän kannalta olla myös edellistä pahemmin järjestetty. Kyselyyn vastanneista esimiehistä kuusi kappaletta (6,7%) jättää uuden työntekijän työnohjauksen sekä opastuksen tekemättä ja antaa alaisen pääosin itse ja oma-aloitteisesti tutustua työhönsä, tehtävänsä, työyhteisöönsä, oppilaitoksen tavoitteisiin, missioon, toimintatapoihin, arvoihin, toimipisteisiin yms. Tutkijaa alkaa tässä vaiheessa kiinnostaa se, minkälaista työtulosta oppilaitoksen esimiehet tällaiselta tulokkaalta todellisuudessa

odottavat. Mitä realistisesti katsottuna yleensä voi odottaa? Jatkotutkimuksen kannalta aihe voisi olla mielenkiintoinen. Tämän tutkimuksen aineistoa käyttäen ei aiheeseen kuitenkaan kyetä syvällisemmin pureutumaan. Uteliaisuutta ruokkii se, miksi ei esimiehiä tunnu kiinnostavan ottaa heti alusta saakka täysiä hyötyjä irti tulokkaan mukanaan tuomista, henkisistä voimavaroista. Voiko tässä yksinkertaisesti olla kyse esimiesten silkasta ajattelemattomuudesta, aikaan saamattomuudesta yms.?



Kuvio 47. Miten työyhteisön uusi työntekijä pääosin tutustutetaan työympäristöönsä sekä toimenkuvaansa (N=89)

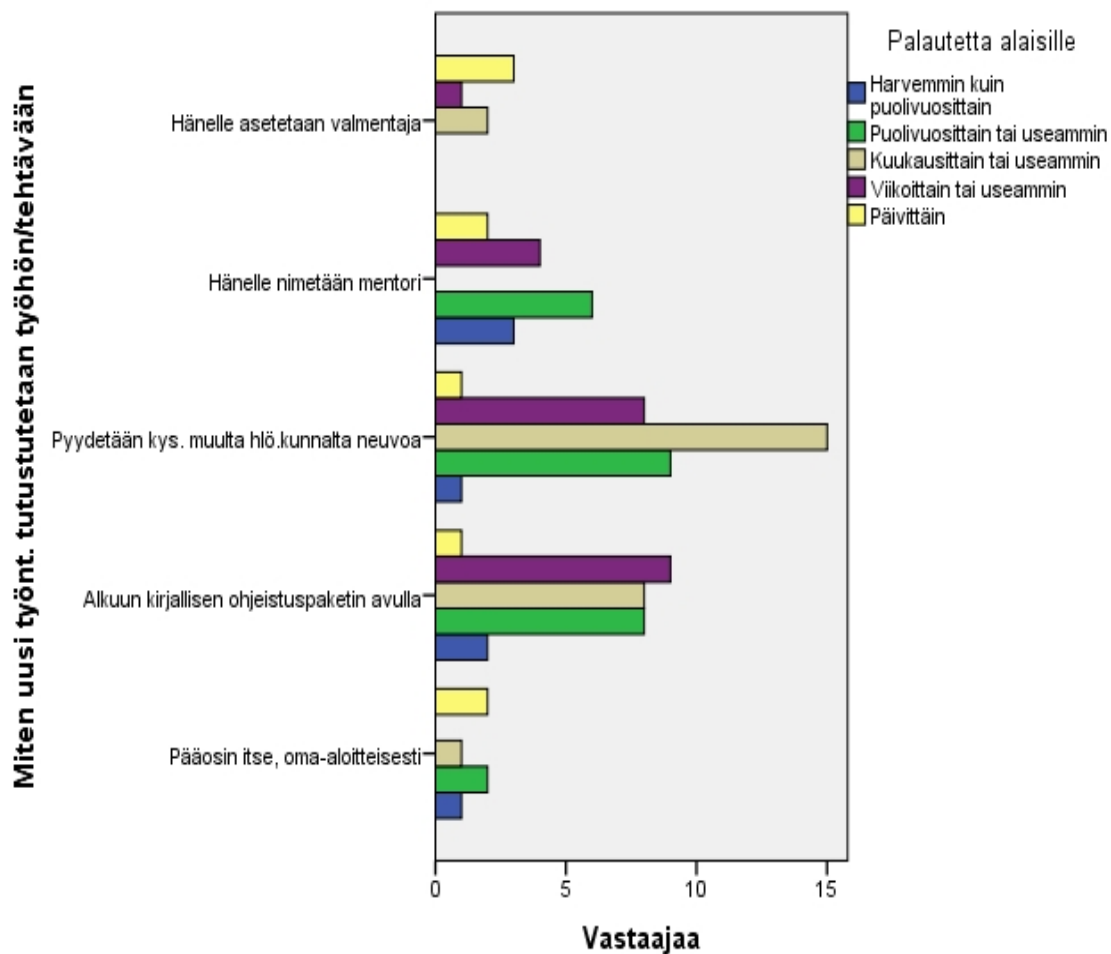
Koska juuri yllä keskustellun työnohjauksen yhdessä vastausvaihtoehdossa esiintyvässä asettelussa teksti kuului; ”pääosin itse, oma-aloitteisesti”, tahdotaan vielä tutkia se, miten paljon sana ”pääosin” on voinut vaikuttaa vastausvaihtoehdon valintaan. Onko työohjeistusta kuitenkin kaikesta huolimatta aktiivisesti annettu... ja jos esimiesten puolesta on annettu, niin paljonko? Yhtälailla tahdotaan samalla tavoin tarkistaa vastausvaihtoehto, jossa lukee ”alkuun kirjallisen ohjeistuspaketin avulla”. Onko sitten

mahdollisesti ihan ”alun” jälkeen kuitenkin käytetty henkilökohtaista ohjeistusta? Tämän selvittämiseksi uuden työntekijän tutustuttamista koskevat tulokset ristiintaulukoitiin esimiesten antaman palautteen esiintymistiheyttä käsitteleviin tuloksiin (Kuvio 48).

Tulos oli tilastollisesti merkitsevä (Pearson chi-square sig. 0,008). Selvisi, että ”pääosin itse, oma-aloitteisesti” uuteen organisaatioon perehtyneet työntekijät vastaanottivat vähäisemmin palautetta esimiehiltään. ”Pääosin, oma-aloitteisesti” -kohdan valinnoista esimiehiä oli yhteensä kuusi. Tutkimukseen osallistuneista 89 esimiehestä kaksi antoi tuoreelle yhteisön jäsenelle palautetta päivittäin (33,3% vastauksen valinnoista, kun vastanneita oli kuusi). Vastaavasti yksi esimies (16,7%) vaivautui antamaan palautetta kuukausittain tai useammin. Kaksi esimiestä (33,3%) antoi palautetta puolivuositain tai useammin ja yksi (16,7%) antoi harvemmin kuin puolivuositain. Näin ollen heistä kaksi siis kuitenkin todellisuudessa hoiti uuden työntekijänsä ohjeistusta todella kiitettävästi, päivittämällä palautteenannon muodossa.

”Alkuun kirjallisen ohjeistuspaketin avulla” uuden toimenkuvansa aloittaneiden tulokkaiden kohdalla yhden oppilaitoksen esimies ilmoitti antaneensa palautetta päivittäin (3,6% vastauksen valinnoista, kun vastanneita oli 28). Lisäksi yhdeksän esimiestä ilmoitti antaneensa palautetta viikoittain tai useammin (31,1%). Kahdeksan esimiestä antoi palautetta kuukausittain tai useammin (28,6%) ja samaten, kahdeksan antoi puolivuositain tai harvemmin (28,6%). Kaksi antoi palautetta harvemmin kuin vuosittain (7,1%).

Yhteenvetona voidaan siis todeta, että alkuun kirjallisen ohjeistuspaketin antaneet esimiehet antoivat suhteessa ”pääosin, oma-aloitteisesti” -tapaukseen verrattuna heikommin palautetta ihan päivittäin, mutta viikoittain ja kuukausittain tapahtuvaa palautteenantoa olikin jo runsaammin. Valitettavasti myös yli puoli vuotta seuraavaa palautteenantoaan jatkaneita esimiehiäkin löytyi useita.

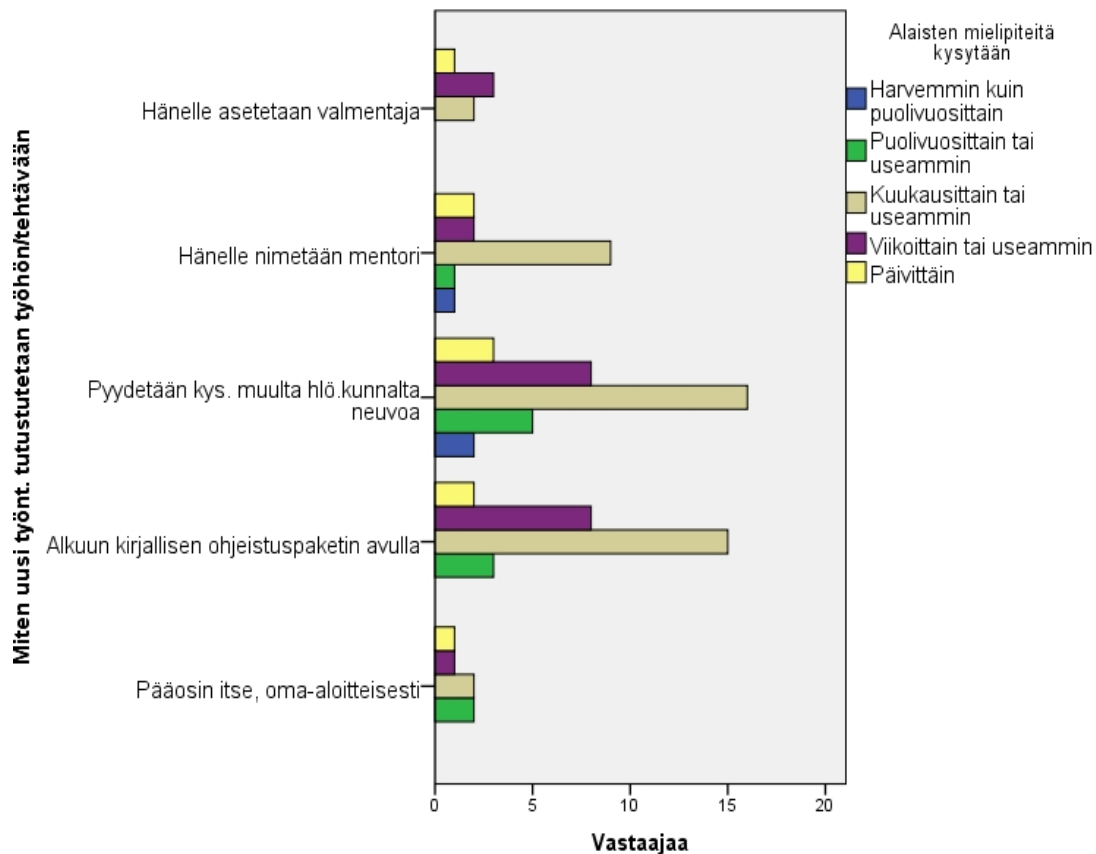


Kuvio 48. Esimiehen palautteen määrä, suhteessa valittuun perehdytyksen tapaan (N=89)

Samaan tyyliin kuin juuri yllä, otettiin uuden työntekijän tutustuttamista koskevat tulokset ja ristiintaulukoitiin ne alaisilta kysytyjen mielipiteiden esiintymistiheyttä käsitteleviin tuloksiin (Kuvio 49). Tuloksista on todettavissa, että ”pääosin itse, oma-aloitteisesti” organisaatioonsa perehtyneiltä tulokkailta yksi esimies arvioi kysyvänsä mielipiteitä päivittäin suunnitteilla olevien ja/tai jo toteutettaviksi päätettyjen asioiden toteutuksen suhteen (16,7% vastauksen valinneista, kun vastaajia oli kuusi). Yksi esimies (16,7%) kysyi mielipidettä viikoittain tai useammin, kaksi (33,3%) kysyi kuukausittain tai useammin, sekä kaksi (33,3%) kysyi puolivuositain tai useammin.

”Alkuun kirjallisen ohjeistuspaketin avulla” perehdytetyiltä alaisilta kaksi esimiestä kysyi mielipidettä päivittäin (7,1% vastauksen valinneista kun vastaajia oli 28), kahdeksan kysyi viikoittain tai useammin (28,6%), 15 kysyi kuukausittain tai useammin (53,6%), sekä

kolme esimiestä kysyi puolivuositain tai harvemmin (10,7%). Yhteenvedona voidaan siis todeta, että alkuun kirjallisen ohjeistuspaketin antaneet esimiehet myös olivat jatkossakin innokkaampia uudehkojen työntekijöiden mielipiteiden perään.



Kuvio 49. Alaisten kanssa käytyjen mielipiteiden vaihtotilaisuuksien toistuvuus, suhteessa perehdytyksen lajiin (N=89)

Jatkamme edelleen tarkastelua näkökulmasta jossa esimiesten arvioimana selvitämme henkilöstön tietoa työympäristöstään (Taulukko 22). Onko henkilöstön henkiset voimavarat musiikkioppilaitosten kannalta tehokkaassa käytössä? Jos työntekijä tuntee organisaationsa, tehtävänsä, vastuunsa ja velvoitteensa, on tämä jo omiaan myötävaikuttamaan siihen, että työnantaja voi odottaa ulosmittaavansa työntekijältään kelvollista työtehokkuutta. Esimiehiltä kysyttiin täten, miten he arvioivat alaisten tuntevan ammatillisen toimintaympäristönsä sekä heille langetetut vastualueet (N=86). Jopa seitsemän vastaajaa kymmenestä (70,9%) arvioi alaisten tuntevan nämä asiat melko hyvin. Kun puolestaan kysyttiin, tuntevatko alaiset musiikkioppilaitoksen vision ja strategian, uskoi reilu puolet esimiehistä (52,9%, N=87) alaisensa tuntevan ne. Neljännes ei osannut

sanoa puolesta tai vastaan, paljon tai vähän. Samankaltainen jakauma tuli, kun esimiehiltä kysyttiin, tietävätkö alaiset yksilöinä mitä johto heidän kannaltaan suunnittelee ja puhuu (N=84). Reilu puolet esimiehistä (53,6%) uskoi alaisten tietävän melko hyvin ja neljännes ei osannut sanoa, tiesivätkö paljon vain vähän. Esimiehiä pyydettiin myös arvioimaan miten hyvin alaisten uskotaan tietävän mitä työltä edellytetään. Kolme esimiestä viidestä (59,3%, N=86) uskoi alaisten tietävän melko hyvin, kun taas vajaa kolmannes (30,2%) uskoi alaisten tietävän jopa erittäin hyvin mitä työltä edellytetään.

Yhteenvedona voidaan todeta, että näiden kysymysten sisällön suhteen alaisten uskotaan melko hyvin tuntevan työyhteisöään. Tämä tarkoittaa sitä, että heidän voidaan odottaa tuntevan työyhteisön tavoitteet, arvot, käyttäytymisnormit sekä toimintatapakulttuurin ja tämän lisäksi omat vastuunsa, velvoitteensa sekä sijoittumismahdollisuudet organisaatiossa.

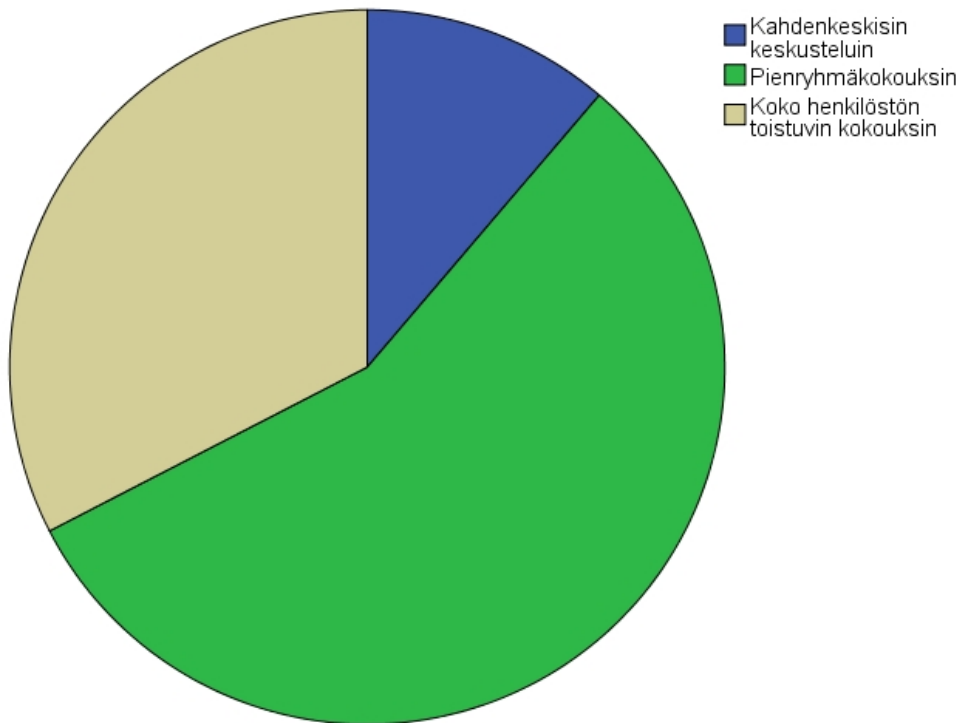
Taulukko 22. Rehtorien ja apulaisrehtorien käsitykset alaisten työhön liittyvästä tietoudesta

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon	Vastaajat yht.
Miten hyvin arvioit alaisesi...						
...tuntevan ammatillisen toimintaympäristönsä sekä heille langetetut vastualueet (N=86)	0,0%	2,3%	9,3%	70,9%	17,4%	100%
...tuntevan oppilaitoksen vision ja strategian (N=87)	3,4%	10,3%	25,3%	52,9%	8,0%	100%
...yksilöinä tietävän mitä johto heidän kannaltaan suunnittelee ja puhuu (N=84)	2,4%	9,5%	25,0%	53,6%	9,5%	100%
...tietävän mitä työltä edellytetään ja mitä arvostetaan (N=86)	0,0%	2,3%	8,1%	59,3%	30,2%	100%

Ihminen innostuu ja motivoituu käyttämään innovointikykyään kun hän huomaa saavansa mahdollisuuden vaikuttaa asioihin ja olla mukana, osaltaan rakentamassa jotakin suurempaa ja merkityksellistä kokonaisuutta. Kun häntä kuunnellaan ja hänen mielipiteitään pyydetään, hän tuntee itseään arvostettavan. Hän vapautuu entistä enemmän hyödyntämään henkisiä voimavarojaan. Miten sitten esimiehet todellisuudessa pääasiallisesti ottavat henkilöstön osaksi päätöksentekoa? Lähes kolme esimiestä viidestä (56,2%) osallistuttaa pienryhmäkokousten kautta (Kuvio 50). Kolmannes johtajista

(32,6%) osallistuttaa väkeään koko henkilöstön kesken tapahtuvin, toistuvuin kokouksin. Reilu kymmenes (11,2%) esimiehistä käyttää kahdenkeskisiä, alaisen ja esimiehen välisiä keskusteluja. Kahdenkeskisin tapaamisin on luonnollisesti parhaimmillaan mahdollista tarkastella asioita huomattavan syvältä ja herkistä näkökulmista sekä tuoda esiin rohkeitakin, visionäärisiä ratkaisuja tai ottaa kantaa sellaisiin asioihin joita ei ehkä suuressa ryhmässä tulisi tuotua esiin.

Ylivoimaisesti suosituin osallistuttamisen muoto on pienryhmäkeskustelu. Tuolloin vaikuttamismahdollisuudet kylläkin jätetään jokaisen keskustelijan oman aloitteellisuuden ja esiintulohalun varaan. Pienryhmäkeskusteluissa henkilökohtaisia mielipiteitä toisaalta tavan takaa kysytään herkemmin kuin koko henkilöstön kattavissa tilanteissa.

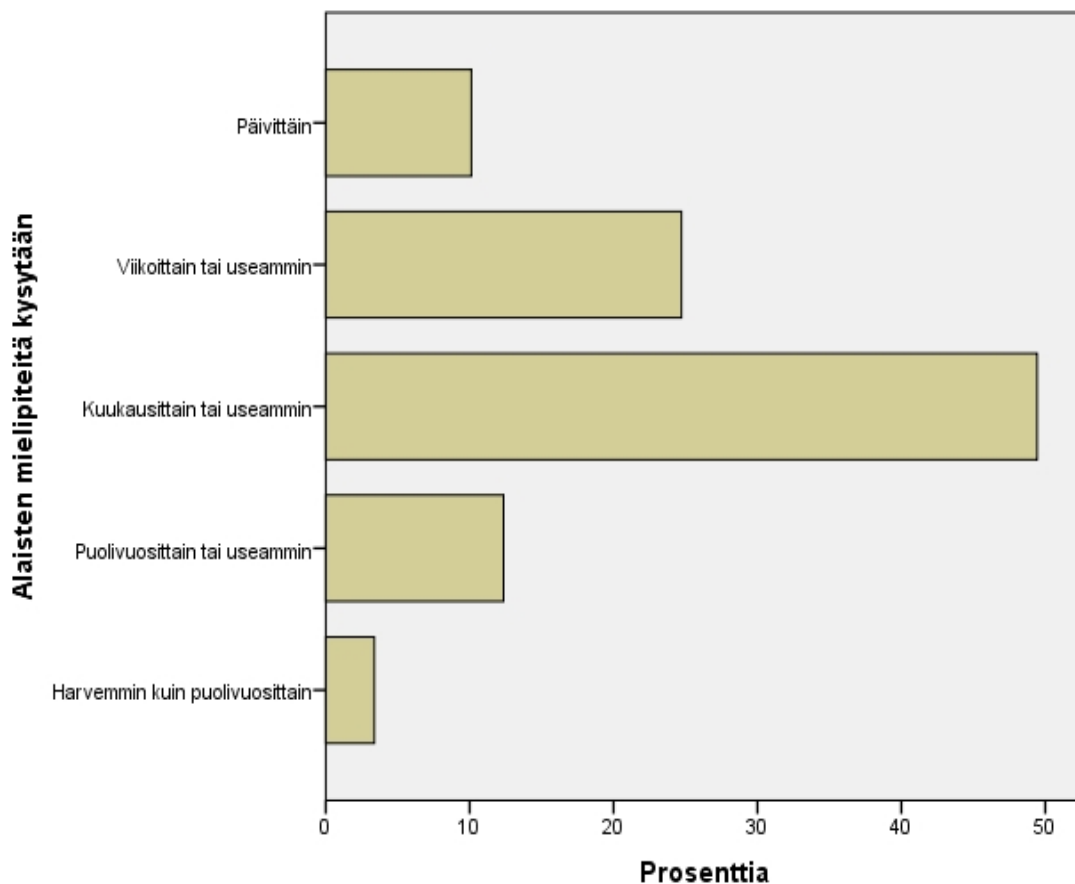


Kuvio 50. Miten henkilöstö pääasiallisesti osallistutetaan päätöksentekoon (N=89)

Juuri edellä esimiehiltä tiedusteltiin sitä, millä tavoin he osallistuttavat alaisensa mukaan päätöksentekoon. Seuraavaksi luodataan sitä, miten usein esimiehet kysyvät alaisiltaan mielipiteitä suunnitteilla olevien tai jo toteutettaviksi päätettyjen asioiden toteutuksen suhteen (Kuvio 51). Puolet musiikkioppilaitosten johtajista (49,4%) arvioi kuuntelevansa alaisensa mielipiteitä kuukausittain tai useammin. Neljännes esimiehistä (24,7%)

kuuntelee mielipiteitä viikoittain tai useammin, kun jopa kymmenes (10,1%) johtajista kuuntelee päivittäin. Myös henkilökunnan mielipiteitä huolestuttavan harvoin kuuntelevia esimiehiä löytyy. Esimiehistä reilu kymmenes (12,4%) kuuntelee puolivuositain tai harvemmin ja marginaaliset kolme johtajaa (3,4%) käyttää aikaa mielipiteiden kuunteluun harvemmin kuin puolivuositain.

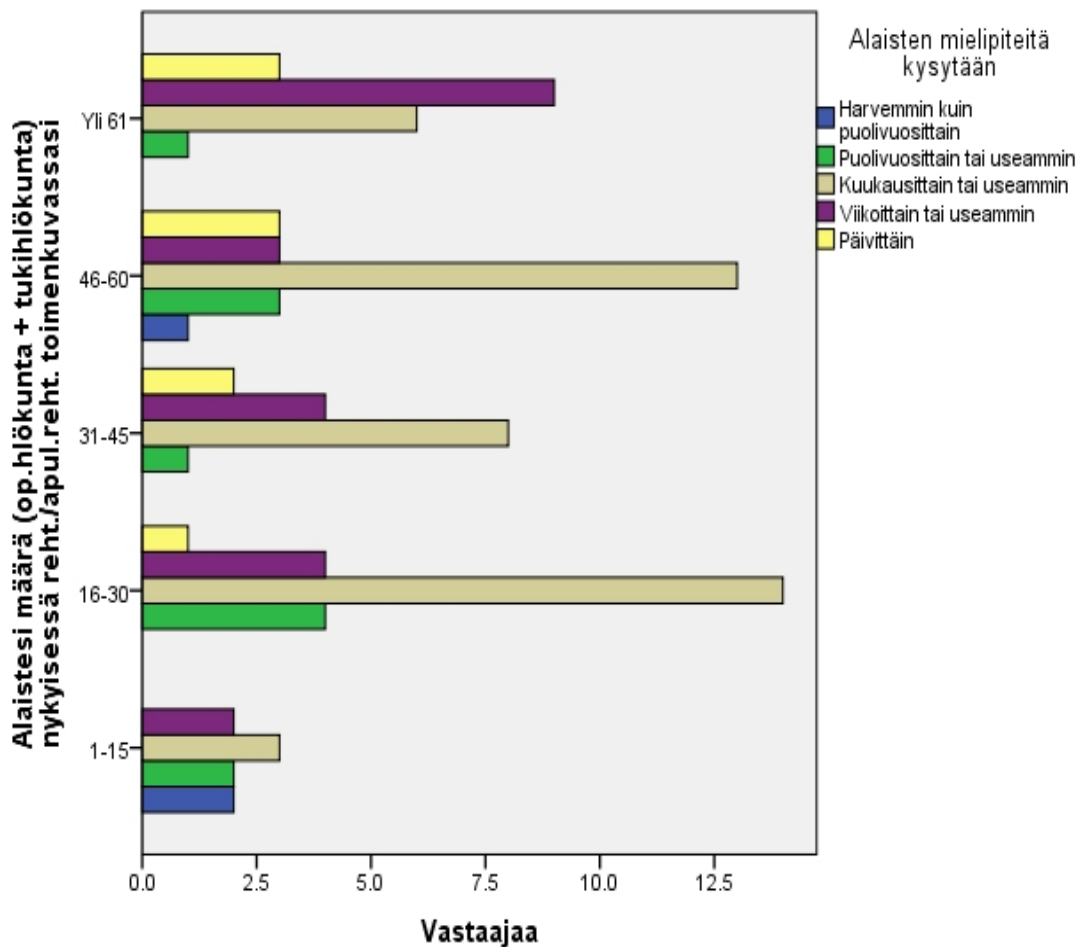
Lähtökohtaisesti esimiehet vaikuttavat olevan kiinnostuneita alaistensa mielipiteistä, koska niitä kysytään täysin voittopuolisesti kuukausittain ja huomattavasti useamminkin.



Kuvio 51. Miten usein alaisten mielipiteitä kysytään suunnitteilla olevien tai jo toteutettaviksi päätettyjen asioiden suhteen (N=89)

Koska musiikkioppilaitosten koot huomattavasti vaihtelevat henkilöstömäärältään, olisi luontevaa nähdä että juuri tästä edeltä poimitun mukainen tulos, jossa kymmenennes (10,1%) esimiehistä kuuntelee alaisten mielipiteitä päivittäin, lähinnä voisi toteutua henkilöstömäärältään pienissä oppilaitoksissa, joissa kaikki toimijat jo olosuhteiden pakosta tapaavat toisensa lähes päivittäin. Alapuolella olevasta ristiintaulukoinnista

(Kuvio 52) on kuitenkin yllätysluontoisesti todettavissa, ettei alle 15 hengen oppilaitoksissa lähtökohtaisesti harrasteta päivittäistä mielipiteiden vaihtoa alaisten kanssa. Kaikkien muiden kokoluokkien kohdalla päivittäistä mielipiteiden vaihtoa puolestaan harrastetaan kaikkiaan yhdeksän esimiehen aloitteesta. Yhteys on tilastollisesti suuntaa antava (Pearson chi-square sig. 0,074). Tämän tutkimusmateriaalin avulla ei kuitenkaan kyetä vastaamaan siihen, miksi ei alle 15 hengen musiikkioppilaitoksissa kyetä yhtä tiiviiseen mielipiteiden vaihtoon kuin kookkaammissa oppilaitoksissa.



Kuvio 52. Alaisten kanssa käytyjen mielipiteiden vaihtotilaisuuksien toistuvuus, suhteessa alaisten määrään (N=89)

Jotta työyhteisön toimijat voisivat tehokkaasti hyödyntää henkisiä voimavarojaan sekä allokoida niitä, on henkilöstön oltava työkykyistä ja lisäksi tiedoiltaan sekä taidoiltaan sellaista, että työtehtävien voidaan olettaa hoituvan. Esimiehiltä kysyttiin sitä, miten

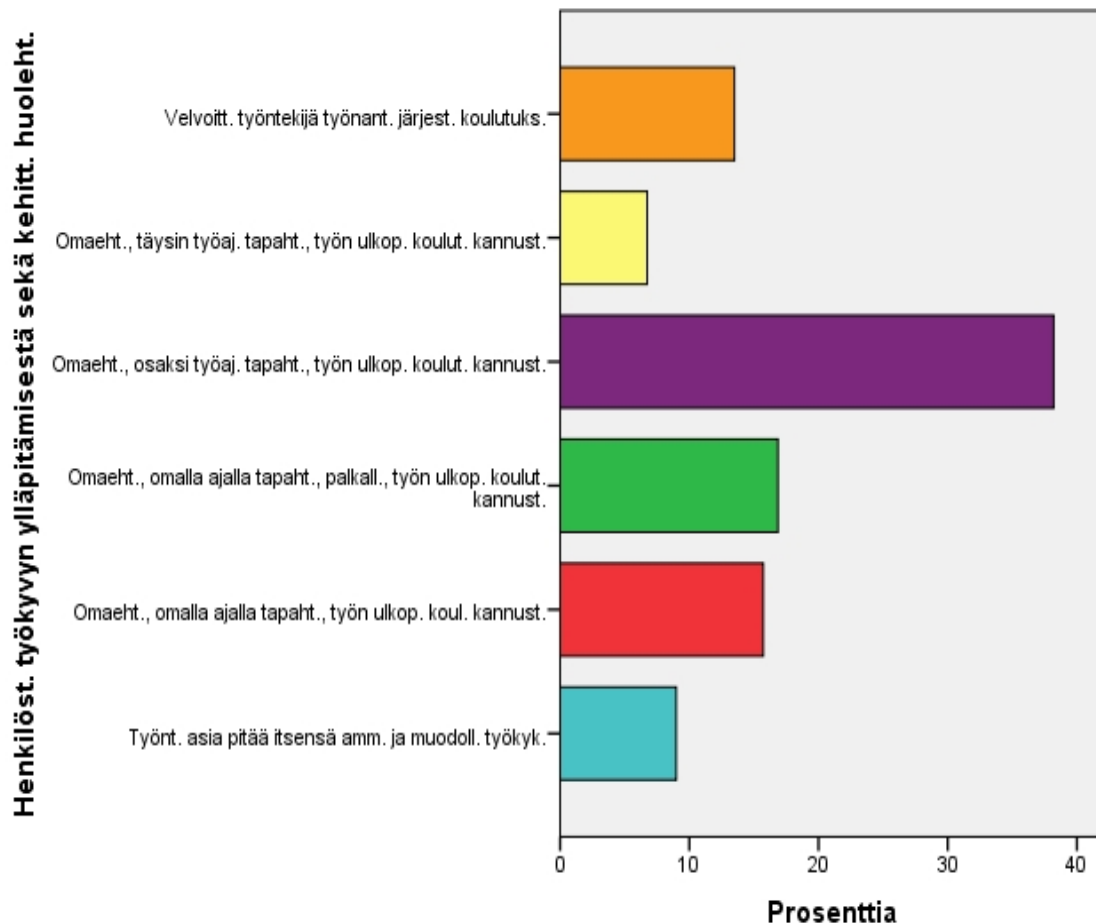
työantaja ensisijaisesti huolehtii henkilöstön työkyvyn ylläpitämisestä sekä kehittämisestä (Kuvio 53).

Tuloksista käy ilmi, että selvästi suosituinta on kannustaa työyhteisön jäseniä omaehtoiseen, osaksi työajallakin tapahtuvaan, mutta työn ulkopuolella tuotettavaan koulutukseen. Työn ulkopuolella tuotettavalla koulutuksella tarkoitetaan sitä, ettei koulutuksen järjestäjänä ole työnantaja. Esimiehistä 34 kannustaa moiseen käytäntöön (38,2%, N=89). Omaehtoiseen, omalla ajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen, mutta kuitenkin koulutusjakson ajalta palkalliseen koulutukseen kannustetaan viidentoista esimiehen toimesta (16,9%). Hivenen harvemmin ehdotetaan omaehtoiseen, täysin omalla ajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen ja palkattomaan koulutukseen lähtemistä (15,7%). Kuusi esimiestä (6,7%) järjestää omaehtoisesti työn ulkopuoliseen koulutukseen lähteville työntekijöilleen ensisijaisesti mahdollisuuden täysin hyödyntää työaikaansa kouluttautumiseen, maksaen kouluttautumiseen käytetyltä ajanjaksolta vielä täyden palkan.

Yllä kuvailtuja, koulutuksen toteuttamismuotoja yhdistää se, että niihin kaikkiin lähdettiin työntekijän omasta aloitteesta. Äärimmilleen työntekijän henkisen työkuoron omaehtoinen huolehtiminen kuitenkin viedään niiden kahdeksan (9,0%) esimiehen toimesta, jotka katsovat sen olevan työntekijän oma asia olla ja pitää itsensä ammatillisesti, muodollisesti sekä käytännön työssä pätevänä ja työkykyisenä. Täysin päinvastaista käytäntöä puolestaan edustavat ne 12 esimiestä (13,5%) jotka velvoittavat alaisensa osallistumaan työnantajan järjestämiin koulutuksiin.

Tulosten suhteen on syytä kiinnittää huomiota siihen, miten pieni osuus koulutuksesta järjestetään ensisijaisesti työnantajan itsensä järjestämin koulutuksin, työntekijän osallistumista velvoittaen (13,5%). Kun työnantaja itse järjestää koulutuksia, ovat virassa tai toimessa olevat työntekijät yleensä velvoitettuja osallistumaan, käytännössä usein myös tuntiopettajat. Onhan se ymmärrettävää, että koulutukseen käytettävälle, rahallisille panoksille tahdotaan suurin, mahdollinen vaikuttavuus. Toki on myös niin, että koulutuksen tarpeen ja laadun tulisi muodostua koulutusta ohjaavaksi, olennaisimmaksi seikaksi. Yleinen koulutuksen muoto on erilaisin sisällöin järjestettävät henkilöstökoulutuspäivät.

Huomion arvoista on se, miten työntekijöiden, osaksi työajalla tapahtuvan, omaehtoisen koulutuksen hankkiminen nähtiin esimiesten suosituimpana tapana (38,2%) ylläpitää ja kehittää alaisten työkykyä. Käytäntö viestittää huolenpidosta työntekijän ammattitaitoa kohtaan ja voi olla työnantajan näkökulmasta kustannuksiltaan kohtuullista, riippuen siitä, voidaanko koulutettavan työaikoja järjestellä kokonaisuutta palvelevaksi. Se, miten koulutukseen osallistuneiden työntekijöiden käyttämien koulutusten sisällön ja hyödyn voidaan katsoa suoraan liittyvän työhön, sen osaamista kohentaen, emme voi tämän tutkimuksen aineiston pohjalta vastata. Olkoon siinä haastetta tuleville tutkijoille.



Kuvio 53. Miten henkilöstön työkyvyn ylläpitämisestä sekä kehittämisestä ensisijaisesti huolehditaan (N=89)

7 Johtopäätökset

7.1 Yhteenveto ja pohdinta

Asiantuntijaorganisaatio on vaikea organisaatio johtaa. Esimiehen työ tuntuu usein ylivoimaiselta. Toisaalta juuri sen vaikeudessa piilee sen kiehtovuus. Johtaja on se joka viime kädessä hallitsee organisaation sisällä tapahtuvia prosesseja. Hän toimii siten keskeisenä tiedon välittäjänä ja arvojen edistäjänä, niin organisaation sisällä kuin ulkopuolella. Toiminnassa olisikin pyrittävä hyvälle kehälle, jonka osatekijöitä ovat mm. jatkuva kehitystoiminta, hyvä maine, hyvä ilmapiiri ja tuloksellisuus sekä oppilaitostyössä tyytyväiset työntekijät, opiskelijat ja heidän vanhempansa yms. sidosryhmät. Huono kehä voi saada alkunsa hyvinkin pienistä tekijöistä, kuten esim. tiedon panttaamisesta, itsekkäistä ratkaisuksista, toisen henkilön ohittamisesta tai ajan käyttämisestä omiin toimiin. Suora, rehti, rehellinen ja salailematon johtaminen tuo alaisten ja sidosryhmien näkökulmasta mahdollisuuden helpommin ymmärtää valittuja toimintatapoja.

Tämän tutkimuksen perimmäinen tarkoitus on pyrkiä kartoittamaan oppilaitoksen esimiehen, ensi sijassa siis rehtorin valmiutta esimiehen työn vastaanottamiseen ja hoitamiseen ennalta saadun koulutuksen pohjalta. Aihetta on lähestytty selvittämällä aluksi se, mitä kelpoisuus käsitteenä itse asiassa voisi sisältää. Tämän jälkeen on useampaa lähdettä hyväksikäyttäen kartoitettu se, minkälaiset avut ovat yleisesti ymmärrettävä positiivista kelpoisuutta kartuttaviksi hyveiksi. Tämän pohjalta on kyselyin, oikeanlaisia kysymyksiä esittäen saatu musiikkioppilaitosten esimiehiä raottamaan heidän omia näkemyksiään kelpoisuudesta. Vertaamalla näitä kyselytuloksia ennalta tiedossa olevaan, oppilaitoksen esimiehen kelpoisuuden ihannetilaan voidaan selvittää se, mitä johtajuuden avuja voisi Opetushallinnon tutkintoa kehitettäessä olla syytä nostaa koulutuksessa entistä enemmän esiin jotta koulutus entistä paremmin muodostuisi käytäntöä palvelevaksi.

Menestyvä johtaja omaa valmiuden johtamistehtäväänsä, eli hänellä on tietoa ja taitoa sekä omaa näin tarvittavat kyvyt, tavat, käsitykset ja asenteet. Tutkimus tuottaa ymmärtävää tietoa jota voidaan käyttää hyväksi niin nykyisten kuin tulevaisuuden johtajuuden puutteita korjattaessa. Sopii olettaa, että opetushallinnollisen johtamisen kehittämiseksi on olemassa tilaus, koska jo suoritettun tutkimustyön valossa opetushallinnon esimiehet ovat nostaneet

juuri oman johtamistaitonsa työympäristönsä päällimmäiseksi kehitystarpeeksi. Onnistunut henkilöstöjohtaminen parantaa työntekijöiden kyvykkyyttä suoriutua työtehtävistään paremmin ja laadukkaammin.

Jotta kelpoisuutta voitaisiin itsessään tarkastella, on voitava tarkentaa mitä kelpoisuus itse asiassa pitää sisällään ja se on voitava asettaa jotakin vasten. Tässä tutkimuksessa on siten pyritty ymmärtämään esimiehelle katsottavaa toimenkuvaa sekä osoittamaan suuntaa antavat mallit ja käytänteet niille toimintatavoille joiden kautta esimies saa johtamansa organisaation kukoistamaan, osoittamalla siten johtajan pätevyytensä.

Opetushallinnon esimiehen toimenkuva on monitahoinen. Työssä onnistuminen vaatii päätöksentekokykyä, käytännön tekoja sekä tulevaisuuteen varautumiskykyä, tarkoittaen kykyä toimeenpanna luotuja ja onnistuneita strategioita. Sosiaaliset, vuorovaikutukselliset ja empaattiset piirteet nousevat arvoon arvaamattomaan jotta esimies kykenisi hedelmälliseen yhteistyöhön esim. luottamusmiehen, ammattijärjestöjen, oman organisaation sekä sen sidosryhmien, kuten esim. oppilaiden perheiden, yhteistyökumppaneiden sekä kunnallis- että valtiotahojen kanssa.

Esimiehen on osattava mukauttaa johtamistyyliään tilanteiden ja tarpeiden mukaan. Hänen on kyettävä erittelemään tarkastelun kohteet, nähdä niihin johtaneet syyt sekä löydettävät keinot toimia. Erityisesti ennakointi ja suunnitelmallisuus on nostettava arvoon. Vanha sanonta, ”hyvin suunniteltu... puoliksi tehty”, pätee yhä. Mukaansa tempaava esimies löytää itsestään kannustavan johtamistyylin jonka ansiosta alainen tuntee itse hyötyvänsä hänelle osoitetun tehtävän tuloksesta.

Menestyvien oppilaitosten rehtorit selittävät tutkitusti menestystään ennen kaikkea onnistuneilla henkilövalinnoilla ja hyvällä järjestyksellä. Tärkeinä selittävinä tekijöinä pidetään myös hyviä yhteyksiä työ- ja elinkeinoelämään, yhteistyötä muihin oppilaitoksiin, yhteyksiä keskushallinnon päättäjiin sekä taloudellisen tuen määrää. Rehtori on siis siltojen rakentaja ja resurssien hankkija, eli alaistensa toimintamahdollisuudet turvaava mahdollistaja. Ennen kaikkea hyvä esimies on kyvykäs rekrytoija, kantaen samalla raskasta vastuuta yhteen toimivan ja kyvykkään henkisen pääoman luonnista ja ylläpidosta. Pätevyyttä voi täten kokonaisuuden kannalta tarkastella siten, minkälaisia

positiivisia avuja ihmiset esimiehissään erityisesti arvostavat kaikenlaisen arvon luojana. Tehtävässään pätevä opetushallinnon esimies hallitsee myös hankinta- ja työläinsäädännön sekä ymmärtää noudattaa lain oikeamielistä soveltamista.

Rehtorin ja apulaisrehtorin tehtävät ovat tehtäväkentiltään melko laajoja. Siksi laaja elämäkokemus sekä laaja-alainen näkemys toimintakentästä on eduksi. Kahdella kolmasosalla musiikkioppilaitosten esimiehistä ei ollut lainkaan kokemusta muista opetusalan tehtävistä kuin opettajan tehtävistä ennen johtotehtäviin ryhtymistään. Kolmasosa oli kuitenkin toiminut hallinnon, suunnittelijan, tukihenkilökunnan yms. tehtävissä. Kokonaisuuden ymmärtäminen on todennäköisesti muodostunut näille henkilöille eduksi myöhemmissä esimiestehtävissä. Opetushallinnollisen työkokemuksen hankkiminen oli tutkimustuloksiin perustuen ollut jokseenkin hankalaa ennen johtamisuran aloittamista, koska kaksi esimiestä viidestä eivät olleet tällaista hankkineet ennen esimiestehtäviin siirtymistään.

Opetusalan hallinnollisiksi esimieheksi noustaankin lähes poikkeuksetta opetustehtävistä. Opettajille ei ole mainittavan tavanomaista kerätä opetusalan työkokemusta opetustyön ulkopuolelta. Työkokemuksista merkittävimminä pidetäänkin lähes puolissa tapauksissa sellaisia, joita on suoritettu opetus- ja kasvatustyön parissa. Ennen rehtoriksi tai apulaisrehtoriksi ryhtymistä opettajat ovat pääosin tehneet pitkää, yli vuosikymmenen kestävästä opettajan uraa. Esimieheksi ryhtyessänsä vajaa kolmannes nousee suoraan rehtorin tehtäviin. Hieman yli puolet esimiehistä etenee puolestaan rehtorin tehtävään vara- tai apulaisrehtorin tehtävän kautta. Rehtorit ovat esimiesasemassaan aloittaessaan useasti reippaan keski-ikänsä saavuttaneita ihmisiä. Suurimmaksi osin he pysyvät alalleen ja tehtävälleen uskollisina eläkkeelle pääsyyn saakka. Kuvaavaa työtehtävässä pysymiselle on se, ettei kolme neljäsosaa esimiehistä ole lainkaan toiminut opetushallinnon ulkopuolisissa johtotehtävissä.

Tutkimuksesta käy ilmi, miten tärkeänä oppilaitosten esimiehet pitävät oman osaamisen päivittämistä ja kehittämistä, jotta omalla johtamiskäytöksellä kyettäisiin saamaan henkilöstön henkisistä voimavaroista mahdollisimman paljon irti.

Koska ihmiset ovat niin erilaisia tarpeiltaan, arvoiltaan, uskomuksiltaan ja odotuksiltaan, on mahdotonta tuoda esiin yhtä, kaiken kattavaa ratkaisua kaikkiin motivaatioon, työtyytyväisyyteen ja -hyvinvointiin liittyviin ongelmiin. Samaan tapaan suoritukseen liittyvien ongelmien ratkaisu ei ole aivan yksioikoista. On siis olemassa useampi tapa ratkaista sama ongelma. Monesti prosessissa päädytään useasta lähteestä kerättävään tietoon, myös työn suorittajan lausunnot huomioiden. Tuon pohjalta tehdään punnittuja päätöksiä, pelkkien kyllä–ei-kysymysten sijaan.

Hyvä johtaja johtaa ”edestä”, eli uskalttaa ottaa kantaa, uskalttaa tehdä tarvittavat päätökset, ei pakene konfliktitilanteita ja omaa rakentavan konfliktiratkaisukyvyn sekä kantaa vastuuta. Hän ymmärtää ottaa alaisensa mukaan, osaksi päätöksentekoprosessia. Onnistunutta johtajuutta on nähdä kouluyhteisössä toimivien opettajien ja opiskelijoiden itsetuntemuksen ja omantunnon säilyttämisen ja vankistamisen merkitys koko oppilaitoksen itsetunnon, saavutusten, tiedon, itsenäisyyden ja hyvinvoinnin kannalta.

Henkilöstön innovatiivisuuteen voi positiivisesti vaikuttaa esim. sallimalla epäonnistuminen, osallistuttamalla, avittamalla hyvää sisäistä työmotivaatiota sekä asettamalla selkeitä ja toteuttamiskelpoisia tavoitteita. Hyvä johtaja osaa suhteuttaa visionsa ja toimintansa realistisesti käytössä oleviin voimavaroihin. Hän osaa johtamisessaan huomioida toimintaympäristön luonteen ja tarkoituksen, osaa kunnioittaa arvoja ja terveitä perinteitä, kykenee ratkaisemaan vastakkainasetteluja sekä ymmärtää kompromissien teon.

Jotta esimies osaisi kyvykkäästi johtaa alaisiaan, tulee hänen ensin olla kykeneväinen itsensä määrätietoiseen johtamiseen. Vain päämäärätietoinen esimies voi menestyksekkäästi johtaa toisia henkilöitä. Esimies vaikuttaa suuresti oman esimerkkinsä kautta ja tulisi näin esim. ymmärtää jatkuvasti ponnistella myös oman oppimisensa eteen. Organisaation tulisi tukea oppimista ohjaamalla yksilöille riittävän haasteellisia työtehtäviä, organisoimalla työpareja, työryhmiä sekä tiimejä, luomalla jokaiselle selkeä urajärjestelmä, kannustamalla omatoimiseen jatko-opiskeluun sekä palkitsemalla kehittymisestä. Voidaan siis puhua yksilöt huomioon ottavasta organisaatiosta, jossa itseohjautuvuus, tulospalkitseminen ja henkilökohtaiset tarpeet huomioidaan, sosiaali-palvelut järjestetään asianmukaisella tavalla sekä yksilöiden erilaisuus nähdään rikkautena.

Opetusalalle on osaksi lainsäädännön vaatimuksiin perustuen muodostunut tavanomaiseksi se, että johtajaksi nostetaan oman erityisalansa suhteellisen vahvasti tunteva asiantuntija. Tutkimuksessa kysytään sitä, olisiko musiikkioppilaitosten johtajuuden suhteen mahdollista avata ovia myös vähemmän musiikillista ja pedagogista substanssiosaamista omaaville, mutta enemmän merkittävän johtamiskoulutuksen hankkineille ammatti-johtajille. Tulosten perusteella esimiesten mielipiteistä ei jäänyt epäselvyyttä. Lähes kaksi esimiestä kolmesta oli erittäin vahvasti sitä mieltä, että johtajan tulee olla johtamansa alan asiantuntija työtoimenkuvastaan kiitettävästi selviytyäkseen. Vastaavasti, reilu kolmannes heistä oli melko vahvasti tuota mieltä. Lisäksi lähes puolet esimiehistä piti pitkälle suuntautunutta, pedagogista koulutusta erittäin tärkeänä valintakriteerinä musiikkioppilaitoksen rehtoria tai apulaisrehtoria valittaessa. Kaksi esimiestä viidestä piti pedagogista substanssiosaamista melko tärkeänä valintakriteerinä.

Pätevyyteen vaikuttaa myös muut seikat kuin pelkästään muodollinen kelpoisuus. Työkokemus sekä oma-aloitteisesti, muodollisen koulutuksen ulkopuolelta hankittu tieto lisää pätevyyttä. Valtaosa musiikkioppilaitosten esimiehistä ovat tehneet suhteellisen pitkiä opettajanuria ennen esimiesasemaan siirtymistä. Lähes kolmannes heistä oli työskennellyt opettajana yli 15 vuotta ennen ensimmäiseen esimiesasemaan ryhtymistään. Kun esimiehillä on näin merkittävää pedagogista kokemusta sekä substanssiosaamista takanaan, on myös pedagoginen ohjaus ja johtaminen lähtökohtaisesti vahvalla tolalla sekä vahvasti läsnä esimiestyössä.

Johtamiseen liittyvää substanssiosaamista puoltavat näkemykset ovat niin sitkeästi juurtuneita, että ajattelutapaan tuskin on mahdollista suhteellisen pitkälläkään aikavälillä ajaa muutosta... jos siihen ylipäänsä voidaan katsoa olevan tarvetta.

Opetushallinnon tutkinnon suorittaneista esimiehistä reilusti alle kolmannes arvioi opetushallinnon tutkinnon antaneen heille hyvän pohjan työelämän konkreettisia haasteita silmällä pitäen. Erityisesti tutkinnon lainsäädännöllisellä osiolla oli ollut merkitystä työelämää varten. Vajaa neljännes tutkinnon suorittaneista esimiehistä koki, että tutkinto oli antanut heille jonkinlaisen perustan työelämän haasteita varten. Vajaa kymmenes esimiehistä arvioi tutkinnon vastaavan heikosti tarpeisiin nähden, kun myös vajaa

kymmenes arvioi tutkinnon aikoinaan vastanneen asianmukaisesti, mutta nykytarpeisiin nähden riittämättömästi. Neljäsnes esimiehistä oli jättänyt tutkinnon kokonaan suorittamatta.

Nuoret, alle 34-vuotiaat esimiehet suhtautuivat Opetushallinnon tutkinnon hyötyihin pelkästään positiivisesti. 34–41-vuotiaat suhtautuivat epäluuloisimmin tutkinnon hyötyyn. Heistä ei kukaan katsonut tutkinnon antavan hyvää pohjaa, mutta puolet heistä arvioi sen antaneen jonkinlaisen perustan, kun samalla reippaasti vajaa viidennes heistä katsoi tutkinnon vastanneen työelämän haasteisiin heikosti. 42–49-vuotiaissa positiivisuus taas lisääntyi, edelleen nousten 50–57-vuotiaiden ikäryhmään tultaessa. Yli 58-vuotiaiden ikäryhmässä käsitys tutkinnon hyödyistä taas hieman laski.

Yli 50-vuotiaiden esimiesten kohdalla Opetushallinnon tutkinto oli suorittamatta reilun neljänneksen kohdalla. Eniten suorittamatta olevia Opetushallinnon tutkintoja löytyi yllätykseksi 34–41-vuotiaiden ikäryhmästä, jossa vastaajista tasan kolmasosalla oli tutkinto tekemättä.

Ainoastaan vajaa kymmenes esimiehistä koki Opetushallinnon tutkinnon olleen musiikkioppilaitoksen johtajuuden kannalta se hyödyllisin koulutusmuoto. Musiikillista koulutusta sekä kasvatustieteellisiä opintoja pidettiin tämän kanssa yhtä tärkeinä. Samaten työnohjaus koettiin lähimain yhtä tärkeäksi. Rehtorit joutuvatkin usein opettelemaan ammattinsa vasta silloin kun jo itse asiassa tekevät tämän toimenkuvan mukaista työtä. Täten voidaan perustellusti pohtia sitä, vastaako tämä, eritoten oppilaitoksen rehtorille suunnattu koulutus laajuudeltaan, sisällöltään ja tasoltaan täysin tarkoitustaan. Opetushallinnon tutkinnon sisällön laajentamisen puolesta puhuu moni asia. Musiikkioppilaitoskenttä on hallinnoltaan kevyesti järjestettyä. Tämä lisää vaatimuksia esimiesten hallinnollisen moniosaamisen suhteen. Pelkkä pedagogisen johtajuuden erinomaisuuskaan ei pelasta johtajaa siltä tosiasialta, että hänen olisi syytä omata laajahkoa, taloudellista osaamista sekä kykyä esim. lukea työlainsäädäntöä lain tarkoituksen valossa. Nykyisen, kiihtyvän informaatiotulvan saattamana tulisi myös korostetusti olla ymmärrystä siitä, miten oppilaitosta sekä sen palveluja osattaisiin markkinoida oppilaitoksen toiminta-alueella toimiville markkinavoimille, sidosryhmille ja kansalaisille. Tulosten perusteella näihin osa-alueisiin kaivattaisiin... ja esimiesten itsensä mukaan toivottaisiin... lisäpanostusta

koulutuksen suhteen. Kyvykkäimpinä johtajina esimiehet pitävät itseään henkilöstöhallinnon ja ihmissuhdejohtajuuden suhteen. Kuitenkin nämä osa-alueet ovat myös niitä, joissa he itse katsovat tarvitsevansa kaikkein eniten koulutusta. Tarvittavan osaamisen alue paisuu tässä äkkiä niin laajaksi, ettei tarvittavaa tietomäärää millään voi järjestää Opetushallinnon tutkinnon nykymuotoisen sisällön laajuutta kasvattamatta. Jos laajentamiseen kuitenkin jollakin aikavälillä lähdettäisiin, on ehdottoman tärkeätä järjestää muita oppimisen polkuja pitkin vastaavan osaamisen saavuttaneita henkilöitä varten laajat ja toimivat mahdollisuudet opintojen ja kokemusten rinnastamiseksi. Nykymuotoisessa Opetushallinnon tutkinnossa kiitosta saa pääosin säädösoppiin liittyvät seikat. Tutkinnon muu sisältö ei pääosin neutraalimpaa myönteisempää vastaanottoa kyselyyn vastanneiden joukosta saanut.

Opetushallinnon tutkinnon saaman kritiikin huomioon ottaen, voidaan sanoa olevan lievästi hätkähdyttävää saada samalla päinvastaisesti olla toteamassa miten kovaa luottamusta kyseinen tutkinto nauttii esimiesten keskuudessa. Kaksi kolmasosaa heistä pitää tutkintoa melko tärkeänä ja vastaavasti kolmasosa pitää sitä erittäin tärkeänä. Erityisen merkittävää on huomata se, miten tutkintoa pidetään selvästi merkityksellisempänä kuin merkittävää johtamisteorioihin ja -käytäntöihin suuntautuvaa koulutusta. Esimiehet kuitenkin ilmoittivat runsain joukoin toivovansa tehtävän hoidon kannalta täydennyskoulutusta pääosin musiikillisen ja pedagogisen alueen ulkopuolelta. Koska juuri Opetushallinnon tutkintoa voidaan oppilaitoshallinnon esimieheksi pyrkivän kannalta katsoa musiikillisen ja pedagogisen alueen ulkopuolelle keskittyväksi, näitä tukevaksi oppimoduuliksi, voidaan jonkinlaisia suoria johtopäätöksiä vetää sen suhteen että tällaisen koulutuksen tehostamista kaivataan.

Musiikkioppilaitosten rehtorit ja apulaisrehtorit osallistuvat innokkaasti alan ammatillisiin koulutustilaisuuksiin. Lähes jokainen käy luotaamassa alan suuntauksia vuosittain ja joka kymmenes jopa kuukausittain. Lisäksi alan ammattilehtiä ja -kirjallisuutta luetaan joka kolmannen esimiehen mukaan viikoittain, kun taas vajaa puolet heistä lukee näitä kuukausittain. Esimiesten nälkä trendien seuraamiseen on ilmeinen.

Esimiehet pitivät täydennyskouluttautumista sellaisena koulutuksen muotona, josta heille oli ollut johtamistehtävänsä ajatellen kaikkein eniten iloa ja hyötyä. Eniten

täydennyskoulutustarvetta koettiin olevan henkilöstöjohtamisen saralla, siitä huolimatta, että tätä johtamisen osa-aluetta jo entuudestaan pidettiin johtamisen parhainta osaamista kuvaavana. Taloushallinnollisia opintoja pidettiin toiseksi merkittävimpänä täydennyskoulutuksen kohteena. Tähän onkin varmasti syytä, sillä vajaa kolmannes esimiehistä oli ylipäänsä joskus osallistunut yli 30 tuntia kestäväan, taloushallinnolliseen perehdytykseen. Se on kovin vähän, ottaen huomioon se, miten suppea opetuspaketti tässä otettiin raja-arvoksi. Neljäsosa vastanneista oli vastaavasti läpikäynyt markkinointitaitoihin liittyvän koulutusjakson. Osallistujamäärää ei voida pitää kovin kummoisena, mutta toisaalta aiheita ei ehkä voida pitää taloushallinnon osaamistarpeeseen suhteutettuna ihan yhtä kriittisenä. Esimiehet ovat itse havahtuneet tämän aiheen tarpeellisuudesta, koska täydennyskoulutustarvetta kysyttäessä markkinointi nousi kolmanneksi merkittävimmäksi toivomukseksi. Kuudesosa esimiehistä antoi puolestaan ymmärtää, että koulutus oli merkittävän myönteisesti vaikuttanut myös strategiatyöhön. Korrelaatiota edellä esitetyn perusteella tuntuu olevan siten, että strategiatyöhön liittyvää koulutusta kannattaa ja on syytä järjestää tulevaisuudessa enemmän. Yhtä lailla lainsäädännön ja säännösten opiskelutarve koettiin tarpeelliseksi. Yllätykseksi nousi se, miten näiden jälkeen koettiin tarvittavan jopa ihan muodollista koulutusta aikapulaan liittyvien seikkojen ratkaisemiseksi.

Kokousteknisten taitojen suhteen täydennyskoulutustarvetta koettiin olevan keskinertaisesti. Esimiehet ilmaisivat myös tuota selvemmin tarpeensa saada opastusta siinä, miten luoda yhteyksiä oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin. Tällaiseen yhteydenpitoon myös luonnollisesti nivoutuu kokous- ja neuvottelutaitojen hallinta sekä omat markkinointikyvyt.

Esimiesten keskuudessa suosituimmiksi nousseet koulutuksen aiheet eivät yleensä olleet luonteeltaan erityisesti rehtoreille järjestettyä, muodollisen koulutuksen tapaista tai eritoten johtamista käsittelevää... mutta silloin kun ne sitä oli, sai Jyväskylän kasvatustieteellisen tiedekunnan alaisuudessa toimivan Rehtori-instituutin järjestämä koulutus osakseen ylivoimaisesti eniten kehuja. Toiseksi suosituimpana koettiin yksityisen tahon, Jukka Ahosen Mestariluokka Oy:n järjestämä koulutus, joka lähinnä toimi valmentamisen periaatteita noudattaen. Esimiehet korostivat myös mielellään substanssiosaamisen merkitystä sekä työkokemuksen kautta saatavaa oppia. Kun esimiehet edelleen olivat

osallistuneet johtamistaitoa käsittelevään koulutukseen, pidettiin merkittävimpana antina sitä, miten heidän ajattelu oli laaja-alaistunut ja kokonaisuuksien hallinta parantunut. Kokonaisuuksien hallintaa parantamalla pitäisi myös ajankäytön problematiikkaan aikaansaada helpotusta. Johtamistaitoa käsittelevästä koulutuksesta saatiin myös välineitä johtamistyön analysointiin sekä strategiatyöhön. Lisäksi omaksuttiin uusia, arkijohtajuutta koskevia toimintamalleja. Tutkimuksen tieteellisen tavoitteen pyrkimyksiin kuului selvittää se, onko koulutuksella vaikutusta johtamistaidollisiin valmiuksiin. Olemme tässä esimiesten kouluttautumishalukkuuden sekä -käyttäytymisen kautta kyenneet osoittamaan, että koulutuksella todellakin vaikuttaa olevan suurta merkitystä johtamistaidollisiin valmiuksiin.

Ainoastaan hieman alle kymmenes koulutuksesta järjestetään työnantajien itsensä järjestämin koulutustilaisuuksin. Kun sitä puolestaan järjestetään, katsotaan osallistuminen työntekijöitä velvoittavaksi. Yleisin koulutuksen muoto on erilaisin sisällöin järjestettävät henkilöstökoulutuspäivät. Kaksi esimiestä viidestä kuitenkin ensisijaisesti rohkaisee työntekijöitään omaehtoiseen koulutukseen, osan työaikaan kannustimena käyttäen. Käytäntö viestittää huolenpidosta työntekijän ammattitaitoa kohtaan ja voi olla työnantajan näkökulmasta kustannuksiltaan kohtuullista, riippuen siitä, voidaanko puolestaan koulutettavan työaikoja järjestellä kokonaisuutta palvelevaksi.

Työyhteisön toimijat ovat yhteisön tärkeimpiä ja kalliimpia voimavaroja ja heidän taitonsa ovat ratkaisevia organisaation menestyksen kannalta. Siksi tämän tutkimuksen tutkimusmateriaaliin perustuen, usein heikon statuksen omaavaan työpaikkakouluttautumiseen tulisi ymmärtää tehdä harkittuja investointeja. Tehokkaan työskentelyn aikaansaamiseksi myös työvälineistön ja tukijärjestelmien on oltava kunnossa.

Eniten koulutuksellisia puutteita ja kehittämisvaraa nähtiin henkilöstöjohtamisen saralla. Henkilöstöjohtamiseen sisällytettiin ihmissuhdejohtaminen, vuorovaikutustaidot, johtamisen käytännön haasteet sekä luovan johtajuuden käsite. Toiseksi eniten huomiota puutteiden osalta keräsi taloushallinnollisen koulutuksen ilmeinen tarve. Esille nousi tarve oppia tulkitsemaan ja laatimaan kirjanpitoa. Kolmanneksi useimmiten esimiehet nostivat vastauksissaan esiin säädös- ja lakiopintojen merkityksen sekä niihin liittyvät työsuhteasiat. Yhtäläillä tärkeäksi koulutustarpeeksi nousi pedagoginen johtajuus.

Viidenneksi eniten oltiin sitä mieltä, että koulutusta suunniteltaessa olisi syytä huomioida musiikkioppilaitosten erityispiirteet paljon nykyistä paremmin. Koulutukseen tulisi siis esimiesten mukaan sisällyttää asiantuntijaorganisaation erityispiirteiden tunteminen ja johtaminen. Lisäksi peräänkuulutettiin johtamistyötä avittavaa konkretiaa ja käytäntöä.

Koulutuksen avulla tahdottiin myös saavuttaa syvempää ymmärrystä sekä valtiollisesta että kunnallisesta, poliittisesta päätöksenteosta ja sen kyljessä toimimisesta. Yhteistyö kunnan päättäjiin ja virkamiehiin tiedostettiin tarpeelliseksi ja siten tehokkaista toimintatavoista, kuten lobbauksesta ja suhdetoiminnasta osana järjestelmää oltiin halukkaita oppimaan lisää.

Strategisessa johtajuudessa painotettiin onnistuneen rekrytointiprosessin merkitystä oppilaitoksen menestykselle ja peräänkuulutettiin tämän asian terävöittämistä myös osana johtamiskoulutusta. Kokous- ja neuvottelutaitoja puitaessa selvisi kehityskeskusteluiden olevan merkittävä tapa kartoittaa työntekijöiden osaamista ja sitä kautta edelleen löytää työkaluja toiminnan tehostamiseksi ja järjeistämiseksi. Työyhteisökuultuurin luontiin liittyen tuotiin kulttuurin luonnin merkityksen lisäksi esiin niitä johtajuuden työkaluja joiden avulla olisi mahdollista kohentaa opettajiston ja opiskelijoiden sisäistä motivaatiota. Tässä yhteydessä aiheena mainittiin myös ihmistuntemus ja siihen liittyvät, mielisairauksien yms. tunnistamiskyky.

Kolmessa tapauksessa viidestä rehtorit näkivät johtamistuloksiaan arvioidessaan että olivat onnistuneet parhaiten juuri henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisessaan. Valtaosa vastasi lyhyesti juuri henkilöstöjohtamisen tai -hallinnon sekä ihmissuhteiden, kanssakäymisen ja luottamuksen rakentamisen olevan heidän vahvuutensa. Jokseenkin ehdoton pääosa niistä johtajista, jotka eivät katsoneet onnistuneensa päällimmäisesti henkilöstö- ja ihmissuhdejohtamisessa, tahtoivat ensisijassa täydennyskoulutusta aiheesta.

Toiseksi parhaita onnistumista johtamistuloksen suhteen koettiin oppilaitoksen kehittämistoiminnassa sekä opetuksen organisoinnissa. Johtajista vajaa kymmenes katsoi onnistuneen taloushallinnon rakentamisen olleen tulosta hyvästä johtajuudesta. Toisten esimiesten kohdalla taas tilausta taloushallinnolliselle täydennyskoulutukselle oli sen verta runsaasti, että joka neljäs vastaaja toivoi sen suhteen koulutusta. Joka kymmenennessä

vastauksessa ehdotettiin taloushallinnollista koulutusta myös osaksi muodollisen kelpoisuuden antavaa koulutusta.

Oppilaitoskulttuurin rakentamisen suhteen päällimmäiseksi vahvuudeksi nousi esimiesten mukaan taasen ihmissuhdejohtaminen. Lähes yhtä merkittäväksi vahvuudeksi oppilaitoskulttuurin rakentamisen suhteen nousi strateginen johtaminen. Musiikkioppilaitokset ovat rakentaneet itselleen keskenään poikkeavia toimintakulttuureja, sisällöllisiä painotuksia yms. Vahva identiteetti onkin omiaan vaikuttamaan siihen, miksi esimiesrekrytoinneissa vahvasti suositaan oppilaitoksen tapojen ja toimintamallien tuntemusta. Rekrytoimalla tuttua väkeä, uskotaan vältettävän epämukavat muutokset ja vastakkainasettelut sekä osaksi tehtävään perehdyttämiset.

Kolmanneksi oppilaitoskulttuurin vahvuudeksi nousi henkilöstöjohtaminen, kun taas pedagoginen johtaminen nähtiin yllättäen merkityksettömimpänä vahvuutena oppilaitoskulttuuria rakennettaessa. Tämä tarkoittaa pedagogiikan suhteen sitä, että yksittäisille opettajille annetaan runsaasti vapautta muotoilla annettavaa opetusta melko vapaasti, oman näkemyksen mukaan. Tietyt, suuntaa antavat, oppilaitoskohtaiset menettelyohjeet, esim. arvioinnin toteuttamisen suhteen, on kuitenkin oltava olemassa. Pedagogisen osaamisen suhteen ei kuitenkaan jäänyt epäselväksi se, miten runsas tahto esimiehiltä löytyi oman, pedagogisen osaamisen kehittämiseksi. Suoraa syytä tähän tahtotilaan ei tosin tämän tutkimusmateriaalin osalta voida varmuudella osoittaa.

Ihmissuhdejohtamisessa ei ole ainoastaan kyse tulevaisuudessa tarvittavan työvoiman määrän ja lajin tarpeen ennustamisesta, vaan myös reaaliajassa tapahtuvasta henkilöstön tehokkaasta hyödyntämisestä, inhimillisten tarpeiden huomioon ottamisesta sekä niistä syntyvien suuntaviivojen koordinoinnista. Ihmissuhdejohtajuuden arvoille on ominaista erityisesti strateginen integraatio, sitoutuminen, joustavuus sekä laadun luonti. Johtajan tulee omata vankat käyttäytymistaidot sekä kehittyneen keskustelu- ja neuvottelukyvyn. Hänen tulee arvostaa alaisiaan, osoittaa toiminnallista tehokkuutta, ymmärtää yksittäisen alaisen motivaation lähteet sekä toimia alaistensa auttajana, valmentajana, mentorina ja mahdollistajana. Lisäksi hän osaa fokusoida realistiseen sekä olemassa olevien visioiden pohjalta luoda tavoiteltavia ja haastavia tavoitteita yhdessä alaistensa kanssa. Johtaja määrittelee tavoitteille laatuvaatimukset, muokaten näin työntekijöiden tuottavuutta ja

toiminnallista tuloksellisuutta. Hän arvioi saavutettuja tuloksia objektiivisesti sekä antaa selkeätä, selittävää ja ohjaavaa palautetta. Johtajuudella voisi siis katsoa olevan selvä palveluluonne, jossa ehkäpä tärkeintä on osata todella kuunnella ja lukea alaisten sekä sidosryhmien sanomisia ja käyttäytymistä. Kuunteleva johtaminen rakentaa yhteisöllisyyttä, jossa pitkäkestoisen ja suunnitelmallisen yhteistyön sekä sopivan asteisen työn delegoinnin tuloksena voidaan ajautua löytämään laadullisesti edistyksellisempiä työskentely- ja ajattelutapoja.

Esimiesten näkökulmasta musiikkioppilaitoksissa olevia henkisiä voimavaroja allokoidaan ja hyödynnetään suhteellisen hyvin. Kaksi esimiestä viidestä arvioi, että päällekkäistä tietotaitoa löytyy melko runsaasti oppilaitoksessa työskentelevistä. Täten äkilliset poissaolot yms. henkilöiden poisjäännit eivät lamauta oppilaitoksen toimintaa.

Koska kehitys- ja suoriutumiskeskusteluja ehdottoman voittopuolisesti käydään kerran vuodessa, voidaan myös olettaa esimiesten olevan melko hyvin perillä esimerkiksi alaistensa suoriutumisesta, näkökannoista sekä uratoiveista. Uratietoisuudesta kysyttiin erikseen, jolloin esimiehet pääosin katsoivat olevansa melko hyvin tietoisia alaistensa urasuunnitelmista.

Toiminnasta suoritettavaa itsearviointia järjestetään yli puolissa tapauksissa esimiehen ja alaisen välisin keskusteluin sekä kolmasosassa tapauksista esimiehen ja alaisryhmän välisin keskusteluin. Joka kymmenennessä tapauksessa käytettiin lomakearviointia. Yli kolmasosa esimiehistä arvioi itsearvioinnin avulla kerätyn tiedon tuottaneen tulosta työyhteisön tuottavuuden ja ilmapiirin parantamiseksi. Lähes kolmasosa esimiehistä arvioi myös, että tieto oli auttanut työyhteisön toimijoita ymmärtämään itseään ja toisiaan sekä poistanut klikkejä. Esimiehet ovat siis voittopuolisesti osanneet tuottaa itselleen toimintaa koskevaa tietoa ja osanneet myös hyödyntää sitä. Valitettavasti kuitenkin lähes viidennes esimiehistä myönsi kerätyn tiedon jäävän usein käsittelemättä ja unholaan. Itsearviointia järjestetään siis osittain myös muodon vuoksi. Tämä aiheuttaa todennäköisesti osittaista turhautumista henkilöstössä, jonka keskuudessa tiedetään, etteivät tulokset aiheuta mitään reaktiota tai jatkotoimenpiteitä. Joka seitsemäs esimies jätti itsearviointitilaisuudet käytännössä käyttämättä, jättämällä itsearvioinnin alaisen itsensä tehtäväksi. Tällaisen esimiehen näkökulma on mahdollisesti se, että hän näkee itsearvioinnin olevan yksistään

arvioitavan henkilön itsepohdiskelua, eikä tahdo nähdä tilaisuutta mahdollisuutena kerätä arvokasta tietoa hänen omaa päätöksentekoaan varten.

Inhimillisten voimavarojen allokoinnin ja hyödyntämisen selvittämiseksi esimiehiltä kysyttiin alaisten kantaa ensisijaisista panostuskohteista työyhteisön suhteen. Järjestyksessä päällimmäisiksi kehittämisen kohteiksi nostettiin toiveet hyvin tehdyn työn palkitsemisesta; onnistuneiden henkilövalintojen suorittamisesta; laadukkaiden työvälineiden ja -menetelmien käytöstä; henkilöstön kehittämisestä ja siihen liittyvästä laatukoulutuksesta, sekä; yhteistyön syventämisestä. Tutkimustuloksista oli luettavissa miten henkilöstölle suuntautuvien kannustimien puute vaivasi esimiesten mieltä. Kannustimien puutteen suhteen syyksi nostettiin rahallisten voimavarojen puute. Esimiehillä oli kuitenkin erittäin yhtenäinen kanta henkilöstönsä ehdottomasta, tasa-arvoisesta kohtelusta. Ajatus on lähtökohtaisesti kannatettava. Kuitenkin tutkija näkee tässä yhteneväisyyksiä hyvin suoritetusta työstä tehtäviin palkitsemistoimiin. Aitoa palkitsemista pelätään esimiesten taholta usein tehdä, koska menettelyn voisi nähdä nostavan esille erinäisiä käsityksiä epätasa-arvoisesta kohtelusta. Tasa-arvoinen kohtelu johtaakin ylilyöntinä kaikinpuoliseen tasapäistämiseen. Tämän seurauksena on mahdollista, että innokkaiden työntekijöiden työmotivaatiota pikkuhiljaa ajetaan alas, heidän huomatessaan miten turhaa ylisuoriutuminen on kun siitä ei tule etuja eikä rahallista kiitosta, ehkä joskus sanallista kiitosta, mutta ehkä myös kollegiaalista kateutta. Organisaation tehokkuus laskee ja yhteisön sisäiseksi hyveeksi nouseekin tekemisen karttaminen. Tämä on ainoastaan heikon ja kantaa ottamattoman johtamisen tulosta. Palkitsemista kun ei tarvitse aina suorittaa puhtaassa rahamuodossa, vaan sitä voi tehdä esimerkiksi työaikajärjestelyin, joustavuutta tarjoten, enemmän vapautta työn suhteen antaen, yms. työhyvinvointiin liittyvää. Tulosten perusteella johtaminen musiikkioppilaitoksissa vaikuttaa ylipäänsä perustuvan pitkälle konfliktien välttelyyn. Erimielisyyksiä on kuitenkin käytännössä mahdotonta välttää edes hyvin perustelluiden ja järkeviksi katsottavien päätösten suhteen. Konfliktien pelossa kuitenkin viisaat ja rationaaliset ratkaisut voidaan jättää tekemättä. Esimiesten olisikin hyvä perehtyä konfliktijohtamiseen, johtamisen työkaluna.

Palkitseminen tulisi olla suoritukseen ja tulokseen pohjaavaa. Palkitsemisjärjestelmän kannalta johdon tulisi jo olevan sijaan tarkastella sitä miten työtä *tulisi* hoitaa. Edelleen

tulisi varmistua siitä, että johtajat omaavat tarvittavat sosiaaliset taidot henkilökunnan tarkoituksenmukaiseen ja tehokkaaseen johtamiseen. Palkitseminen tulisi suorittaa mahdollisen linjajohdon kautta, eli järjestelmä tulisi olla suunniteltu ja hyväksytty siten, että se helpottaa linjajohtajia auttamaan omia alaisiaan.

Esimiesten omasta näkökulmasta katsottuna musiikkioppilaitoksissa tulisi ensi sijassa kehittää yhteisöllisyyttä, yhteishengen luontia ja tehtyjen virheiden hyväksymistä. Lisäksi toivottiin lisääntyvää vuorovaikutusta sekä ymmärtämystä faktoista, kokonaisuuksista ja muuttuvasta toimintaympäristöstä. Kun tämän valossa katsotaan sitä, mihin musiikkioppilaitosten esimiesten tulisi jatkossa enemmän sijoittaa henkisiä voimavarojaan, liittyvät ne pääosin ihmissuhdejohtajuuteen. Yhteishengen, yhteisöllisyyden sekä oppilaitoksen sisäisten toimijoiden toimivan yhteistyön luonnin edellytyksenä on reilun, avoimen ja luottamusta herättävän johtamiskulttuurin rakentaminen, jossa tehdyt päätökset ja valittavan etenemissuunnan määrittelevät arvot ovat kohdallaan, linjaukset ovat perusteltuja ja ymmärrettäviä, tieto välittyy, ongelmat osataan nostaa esiin ja niistä voidaan aina asiallisen rakentavasti keskustella yms. Ihmissuhdejohtaminen on vaativa kokonaisuus, jossa kaikki vaikuttaa kaikkeen. Siksi siinä onnistumiseksi vaaditaan johtajaltakin aitoa kiinnostusta, niin johtamisteoriaan kuin käytäntöön liittyen. Kokonaisuuden hallinnan suhteen tosiasioiden hyväksyminen ja muuttuvan toimintaympäristön näkeminen ovat puolestaan asioita, joita oman, aktiivisen tiedonhaun avulla voisi ymmärrettävästi ja uskottavasti kehittää parempaan suuntaan. Kokonaisuuden hallitsemiseksi on lisäksi toimintoja selkiytettävä sekä mittaristoa luotava sekä käytettävä. Viidesosa esimiehistä arveli, että oppilaitoksen toimintaa luotaavaa arviointia tulisi kehittää.

Henkilöstövalintojen suhteen olisi keskityttävä löytämään ja palkkaamaan tehtäväkohtaisiin toimenkuviin parhaat, saatavissa olevat voimat. Epäonnistuneet henkilövalinnat voivat johtaa kasvavaan joukkoon tietoa, taitoa sekä kokemusta vailla olevaan työntekijäjoukkoon. Työnantajan järjestämällä tai vaatimalla kouluttautumisella voidaan tiedollisia aukkoja pyrkiä korjaamaan. Jos kuitenkin olemassa olevan tietämyksen ja työtehtävien hoitoon tarvittavan tiedon kuilu on liian suuri, johtaa tietyn työntekijän kautta johtuva, jatkuva alisuoriutuminen pahimmassa tapauksessa koko organisaation alisuoriutumiseen sekä työhyvinvoinnin menetykseen. Suotuisalla tavalla kehittyneen organisaation taustalla

on organisaation elinkaaren vaiheet sekä työntekijöiden suunnittelu- ja vaikutusmahdollisuudet oikein huomioivat kehittämistekniikat. Henkilöstön kehittämisen lisäksi esimiehen tulisi ymmärtää panostaa myös itsensä kehittämiseen. Itsensä kehittämisessä on suurelta osin kysymys itsensä johtamisesta, mikä lienee johtamisen vaikeimpia osa-alueita. Itsensä kehittäminen lähtee periaatteessa liikkeelle itsetuntemuksesta.

Uusien työntekijöiden tehokas integrointi vaatii työhön ohjausta. Valmennusta ja mentorointia delegeoitaessa tulisi rehtorin vaikka lisäkoulutusta tarjoamalla varmistua siitä, että opettajakunnalla olisi tarvittavat tiedot ja taidot toistensa kehittämiseen.

Lähes kaksi esimiestä viidestä pyytävät vastarekrytoitua henkilöä kysymään muulta henkilökunnalta neuvoa kaikkiin matkan varrella ilmeneviin kysymyksiin. Nämä esimiehet lähestyvät asiaa siten, että vastuu perehdyttämisestä jätetään täysin uuden tulokkaan harteille. Tuloksista selvisi lisäksi se, että pääosin itse ja oma-aloitteisesti uuteen työhönsä tutustuvat työntekijät vastaanottivat marginaalisesti palautetta esimiehiltään. Tällöin organisaatiossa edetään tulokkaan näkökulmasta yritys-erehdyksen kautta, kantapään kautta asioita oppien... ja sen karvaamman kautta, mitä vähemmän kehtaa kollegoitaan uteluin vaivata. Tulokkaan alkutaivalta voi täten pitkän aikaa varjostaa tietty varovaisuuden kausi, jonka aikana myös hänen työtehokkuutensa voidaan mahdollisesti nähdä kärsivän siitä, ettei organisaation kirjoittamattomia, mutta myöskään kirjoitettuja sääntöjä tunneta. Tekemisen sijaan kuluu täten paljon energiaa virheiden välttelyyn ja asioiden vatvomiseen. Hyvin itseohjautuvat ja itsevarmat, mutta työkuultuurin vielä sisäistämättömät yksilöt kyllä toisaalta usein käyvät reippaasti työhön, vajaavaisista tiedoistaan huolimatta. Kun toimintatavoissa sitten sattuu virheitä, ne voivatkin satuttaa tekijäänsä kunnolla. Kun ruotuun ohjaamista ja esimiesten haukkuja on pikkuhiljaa kuunneltu tarpeeksi, voi tekijän sisälle patoutunut tyytymättömyys merkittävästi alentaa työmotivaatiota. Ikävää on se, että merkittävä osa työntekijäjoukosta jätetään toimimaan suhteellisen heikon työnohjauksen ja opastuksen varaan.

Noin joka kuudennelta, uudelta työntekijältä, jolle perehdyttäminen oli opastettu tehtäväksi muulta henkilökunnalta tarpeiden mukaan ohjeita pyytäen, kysyttiin toimintaa koskevia mielipiteitä kuukausittain tai useammin. Samaten toimittiin kirjallisen ohjeistuspaketin avulla perehdytettävien tulokkaiden kohdalla. Näissä luokissa myös joka

yhdenkymmeneltä alaiselta kysyttiin mielipiteitä vähintään viikoittain. Mentoroinnin kohteena olevalta alaiselta joka kymmenenneltä kysyttiin mielipiteitä vähintään kuukausittain. Mentoroinnin tai valmennuksen piirissä olevilta alaisilta ei esimiesten suunnalta juurikaan kysytty viikoittaista palautetta. Alkuun kirjallisen ohjeistuspaketin antaneet esimiehet olivat matkan varrella innokkaampia uudehkojen työntekijöiden mielipiteiden perään. Mitenkään ylenpalttisen kiinnostuneita eivät esimiehet siis kuitenkaan vaikuttaneet tulokkaiden mielipiteistä olevan.

Puolet esimiehistä kysyy oppilaitoksessa työskentelevien alaisten mielipiteitä vähintään kuukausittain suunnitteilla olevien tai toteutettaviksi päätettyjen asioiden toteutuksen suhteen. Lisäksi neljännes kysyy vähintään viikoittain. Paikkansa työyhteisössä jo vakiinnuttaneiden osalta siis mielipiteitä kysytään melko aktiivisesti. Suhteessa, useimmiten alaisten mielipiteitä kuitenkin yllättäen kuunnellaan suurimmissa musiikkioppilaitoksissa.

Edellisestä huolimatta esimiehet antavat ymmärtää tuntevansa työyhteisönsä melko hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että alaisten voidaan odottaa tuntevan omat vastuunsa ja velvoitteensa, tietävän oppilaitoksen tavoitteet ja arvot, tietävän omat sijoittumismahdollisuutensa organisaatiossa sekä tuntevan yhteisön käyttäytymisnormit sekä toimintatapakulttuurin. Tulos on kuitenkin jokseenkin ristiriidassa sen suhteen miten vähän esimerkiksi kuunnellaan tuoreiden työntekijöiden mielipiteitä, miten itsearvioinnista saatu tieto merkittävästi jää unholaan tai arviointi voidaan jättää täysin sen kohteena olevan yksilön itsensä pohdittavaksi... tai miten voimakkaasti esimiehet itse peräänkuuluttavat vuorovaikutusta kehittämisen kohteena.

Yli puolet esimiehistä ottaa alaisensa osaksi päätöksentekoaan pienryhmäkokousten kautta osallistuttamalla. Kolmannes johtajista puolestaan osallistuttaa alaisensa koko henkilöstön kesken tapahtuvien, toistuvien kokouksien. Ainoastaan kymmenes osallistuttaa kahdenkeskisin tapaamisina. Tämä on luonnollisesti parhain tapa tarkastella asioita huomattavan syvältä ja herkästä näkökulmista sekä tuoda esiin rohkeita, visionäärisiä ratkaisuja tai ottaa kantaa sellaisiin asioihin, joita ei ehkä suuressa ryhmässä toisi esiin.

Lähes kaksi esimestä kolmesta nosti symbolisen johtajuuden päällimmäiseksi vahvuudeksi ne kyvyt joiden avulla on tekojen kautta mahdollista fokusoida oppilaitos-yhteisölle merkityksellisiin asioihin. Lähes kolmannes esimiehistä puolestaan fokusoi tärkeisiin asioihin sanallisten keinojen kautta. Kolmasosa esimiehistä taas arvioi symbolisen johtajuuden kehittämisvaraa olevan kyvyssä fokusoida tärkeisiin asioihin sanallisia keinoja käyttäen, kun puolestaan tekojen kautta fokusointia tahdottiin kehittää lisää vain joka neljännen esimiehen toimesta. Toiseksi merkittävimmäksi symbolisen johtajuuden kehittämiskohteeksi nousi palkitsemiskeinojen kautta fokusointi. Oppilaitoksissa luotetaan perinteisen hyvän johtamisen oppeihin, jonka mukaan esimerkiksi näytetään ehkäpä tehokkaimmin itse tekemällä... pikemmin kuin kauniisti ja taitavasti puhumalla. Tämä on ihan toimiva lähestymistapa. Musiikkioppilaitosjohtamisessa suuntaus onkin enenevässä määrin pyrkimyksessä palkita suotavia sekä hyviä työsuorituksia ja täten näyttää symbolista suuntaa toivottavasta kehityssuunnasta.

Yksittäisten musiikkioppilaitosten oman kulttuurin luominen on toiminnassa keskiönä. Omaa kulttuuria, sen suuntaa ja erinomaisuutta vaalitaan sellaisella ylpeydellä, että uusia esimiehiä valittaessa oppilaitoksen työnteon tapojen ja menetelmien entuudestaan tuntemisesta muodostuu usein merkittävästi valintaprosessia ohjaava tekijä. Kulttuuria vahvasti ohjaavia tekijöitä on luonnollisesti kasvatukselliset ja musiikilliset näkemykset sekä perinteet. Oppilaitoksen esimieheksi nousee usein musiikkioppilaitoksen omasta opettajistosta, jolloin rehtoriksi usein yletään vara- tai apulaisrehtorin tehtävästä. Tämähän tuntuu hyvinkin luonnolliselta, mutta toisaalta menetelmällä myös menetetään merkittäviä mahdollisuuksia onnistua rekrytoimaan organisaatioon uutta, mieleltään ja näkemyksiltään virkeää ainesta. Samaten musiikkioppilaitoskulttuuri näyttää vierastavan esimies-materiaalia joka voisi tuoda oppilaitoksen toimintamenetelmiin julkisen sektorin ulkopuolelta periytyvää ajattelua. Tämän voisi katsoa olevan hieman ikävää. Tutkijan näkemyksen mukaan juuri pieni yrittäjyysajattelu voisi olla omiaan laukaisemaan musiikkioppilaitoskentässä sellaista kehitystä jossa paremmin ymmärrettäisiin vastata musiikin opetuksen ajallisiin sekä yhteiskunnallisiin tarpeisiin.

Työorganisaation tehokkuus koostuu yhteenlaskettujen työpanosten summasta. Onnistuneet rekrytoinnit muodostavat kenties nopeimman ja tehokkaimman tavan uudistaa ja tehostaa työyhteisöä sekä parantaa sen aikaansaamaa lopputulosta. Näin ollen hyvä

esimies osoittaa johtajan kelpoisuutensa kun hän onnistunein rekrytoinnein, selvin tehtäväkuvauksin, vastuualuein ja tuloksellisuusvaatimuksin kykenee kokoamaan ympärilleen tietotaidoiltaan toimivan ja eheän ihmissuhdeverkoston jossa sen yksittäiset palaset omaavat tarpeenmukaista, rikasta ja monimuotoista osaamista... kuitenkin laadultaan siten toisistaan eroavaa, että yksilön tietotaito tukee toisen yksilön heikkouksia. Tietty päällekkäisosaaminen on kuitenkin syytä turvata henkilöstöosaamisessa, jotta ei liika tiedon polarisoituminen aiheuttaisi satunnaisen henkilöpoistuman takia organisaation toimintakyvyttömyyttä. Henkilöstöä rekrytoitaessa on edelleen korostuneesti tarkasteltava sitä, miten mahdollisten tulokkaiden voisi sosiaalisilta avuiltaan kuvitella sopeutuvan osaksi jo olemassa olevaa työyhteisöä.

Musiikkioppilaitosten esimiesten päällimmäiset vahvuudet teknisessä johtamisessa ovat erittäin selvästi organisointitaidoissa sekä ihmistuntemuksessa. Myös koordinoititaidoissa voidaan katsoa olevan jonkinlaista vahvuutta. Taloushallinnon puolella ei puolestaan vahvuuksia koeta. Taloushallinnon osaamisen kehittämistä pidetäänkin ehdottoman merkittävänä kehittämisen kohteena, osana teknistä johtajuutta.

Musiikkioppilaitosten esimiesten kyvyissä hankkia ympärilleen kyvykästä opettajakuntaa ei ole huomauttamista, koska runsasta neljää opettajaa viidestä voidaan pitää muodollisesti kelpoisena nykyiseen toimenkuvaansa nähden. Kelpoisen opettajakunnan ohjaaminen ei kuitenkaan suju ilman ajallisia panostuksia. Esimiesten mielestä eniten parantamisen varaa johtamisen tuloksia tarkastellessa katsottiin olevan omassa ajankäytössä. Kysyttäessä päällimmäisiä ongelmia työasioiden toimivuudessa, nousi ajan niukkuus toiseksi merkittävimmäksi vastausluokaksi. Puolet esimiehistä toivoi täydennyskoulutusta rationaalisemman ajankäytön saavuttamiseksi. Tehtävien ja vastuun jakamisen määrän suhteen olikin havaittavissa selvä korrelaatiota suhteessa tehtyyn johtamisuraan. Delegoinnin ja vastuun jaon määrän lisääntyminen oli rehtoreiden kohdalla suoraan nouseva, suhteessa pidempään johtamisuraan. Apulaisrehtoreiden kohdalla taas delegointia ja vastuun jakoa lisättiin radikaalisti viidenteen johtamisvuoteen saakka... lähtien siitä laskemaan... ryhtyäkseen taas nousemaan yhdeksäntoista johtamisvuoden jälkeen.

Kun kysyttiin työasioiden toimivuuden kannalta useimmiten haasteita asettavia asioita, esiin nousi se, miten rahallisten voimavarojen riittämättömyyttä pidettiin selvällä

marginaalilla musiikkioppilaitosten toimintaan merkittävimmin vaikuttavana tekijänä. Niukat taloudelliset voimavarat ohjaavat esimiesten mukaan kaikkea tekemistä. Oma varainhankinta koetaan ongelmalliseksi, koska useimmiten musiikin tuottaminen ei ole oppilaiden ja opiskelijoiden esittämänä tarpeeksi laadukasta jotta sen avulla koettaisiin olevan mahdollista kerätä merkittäviä pääsylipputuloloja. Tämä pitänee varmasti myös suurilta osin paikkansa. Orkesteri- ja ryhmäesityksillä voidaan kuitenkin henkilökohtaista tasovajetta huomattavasti häivyttää. Näitä konsertteja, esityksiä ja speksaakkeleita voidaan varmasti tuotteistaa sellaisiksi, että yleisö on viihteestä tietyissä tilanteissa valmiita hieman maksamaan.

Työasioiden toimivuuden kannalta ajankäytön niukkuus koettiin toiseksi merkittävimpana haasteena. Aikapula liittyy varmasti osaltaan matalaan organisaatorakenteeseen, jossa esimiesten tehtäviin on sisällytetty myös opetusta. Suurimmaksi osaksi opettajataustaisten esimiesten tulisikin muistaa olevansa pääasiallisesti esimiehiä... työn johtajia, joiden tulisi ymmärtää opettaa vain sen verran että he pysyvät oppilaitoksen arjessa ja kehityksessä läsnä. Opetus ei saa häiritä johtamistehtävää, jossa rahallisten voimavarojen puutteen takia ei ole liikaa delegointimahdollisuuksia määrältään olemattomille, muille hallinnon toimijoille. Tehtäviä, mutta ennen kaikkea itsenäistä päätöksentekovastuuta tulisikin enemmissä määrin jakaa opettajistolle. Opettajisto kuitenkin koetaan esimiesten keskuudessa kolmanneksi merkittävimmäksi haasteeksi, joten ilmiselvä luottamusvaje vastuun jaon suhteen on olemassa. Rekrytointiprosessissa on siis osittain epäonnistuttu jos työyhteisöön ei kyetä löytämään innokkaita, toisiaan tukevia, keskenään juttuun tulevia ja ammatillisesti kyvykkäitä toimijoita.

Neljänneksi merkittävimmän haasteen työasioiden toimivuudelle asettaa toimitilat, joiden tulisi luonnollisesti olla sekä toimivat että asianmukaiset. Toimitilat nivoutuvat osaltaan yllä mainittuihin, vastuun jakamisen sekä esimiehen ajan puutteeseen. Esimiesten kiireen paha kehä on valmis jos esimerkiksi sivutoimipisteiden itsenäisiksi, mutta esimiehille raportoiviksi vastuuhenkilöiksi ja koordinaattoreiksi ei ole kyetty nimeämään esimerkiksi opettajia. Kiireen myötä toimitiloistakin huolehtiminen on vaarassa joutua hunningolle.

Inhimillisessä johtajuudessa on lähinnä kyse inhimillisten voimavarojen valjastamisesta moraalia vahvistamalla, henkilökohtaista kasvua ja luovuutta kannustamalla, tukea

tarjoamalla, vastuuta ja työtehtäviä delegoimalla sekä tarjoamalla mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon.

Oppilaitosten rehtoreista ja apulaisrehtoreista jopa kolmannes pyrkii erittäin runsaaseen tehtävien delegointiin. Lähes kolme esimiestä viidestä arvioi osallistuvansa itse aktiivisesti oppilaitoksen toiminnan järjestämiseen, mutta jakaa myös mielellään tehtäviä ja vastuuta alaisilleen. Päätöksiä koskevaan vastuun jakamiseen suhtaudutaan sen sijaan enemmänkin varauksella. Delegointitaitoja olisi kuitenkin entisestään syytä korostaa, koska tulosten perusteella johtajien kokemaa aikapula tehtävien hoidon suhteen on todellista. Lisähenkilöstön palkkaaminen hallinnon puolelle ei vaikuta kyselymateriaaliin pohjautuen kovinkaan realistiselta, koska taloudellista tilannetta pidetään heikkona.

Ilahduttavaa oli kuitenkin huomata se, miten kyselyyn osallistuneista esimiehistä hieman alle puolet antoi henkilöstölleen vapauden melko vapaasti pyörittää omaa, työhön liittyvää arkeaan. Täten alaiset kyllä saavat melko runsaasti arkityötä koskevaa päätösvaltaa itselleen käyttöön. Selvä enemmistö esimiehistä myös suhtautui ajatuksen tasolla merkittävän positiivisesti siihen, että alaisia osallistutettaisiin päätöksentekoon. Se, miksi käytännön teot eivät tutkimusmateriaalin pohjalta näyttäneet aivan korreloivan tähän positiivisuuteen, ei tämä tutkimuksen perusteella selviä.

Johtajan tehtävänä on johtaa organisaatiota, joten on myös todennäköistä että hän toistuvasti pyrkii ohjaamaan työyhteisöä valittuun suuntaan, rakentavasti herättelemään ja puuttumaan kokonaisuuteen, mutta myös yksilösuorituksiin, jotta tavoitetta kohti voitaisiin edetä yhdessä, yhteisönä. Musiikkioppilaitosten esimiehistä lähes kaikki antoivat alaisilleen suunnattua palautetta vähintään puolivuositain. Joukkoon mahtui myös jokseenkin ylikontrolloivaa toimintaa, koska kymmenes esimiehistä antoi palautetta jopa päivittäin. Yli puolet esimiehistä pyrki vaikuttamaan alaistensa asenteisiin, osoittamalla puheiden ohessa ymmärtämisen tahtoa sekä nostamalla yksilön erilaisuutta ja erityisyyttä rikkautena esille. Yli neljäsosa esimiehistä lähestyi aihetta esimerkkinä toimimalla.

Kaksi esimiestä viidestä toivoo saavansa merkittävästi täydennyskoulutusta ihmisen tuntemukseen perehtymisen sekä henkilösuhteiden tarkastelun suhteen. Samaten tahdottaisiin merkitsevästi osallistua ihmishuhtajajuuteen liittyvään koulutukseen.

Runsas kolmannes vastaajista kannattaa ihmissuhdejohtajuutta käsittelevää lisäkoulutus-aihetta melko paljon ja jopa noin kolmannes toivoo sitä erittäin paljon.

Koska musiikkioppilaitoksissa tunnutaan johtamistyön osalta kokea jatkuvaa aikapulaa, voidaan pedagogiselle johtajuudelle luonnollisesti jakaa suhteellisesti aikaa vain koko johtamisen toimenkuvan huomioiden ja siihen terveellä tavalla suhteutettuna. Siten pedagogiseen johtajuuteen käytettyä aikaa arvioitiin yli puolissa tapauksissa ”melko vähäiseksi”. Täten esimiehen henkisiä voimavaroja ei kyetä pedagogisen johtajuuden suhteen ulosmittaamaan täyteen, haluttuun määrään. Vaikeata on pohtia suuria kasvatuksellisia kysymyksiä jos aika menee arjen pyörittämiseen.

Koulutuksellisen (pedagogisen) johtajuuden merkittävimmät vahvuudet koetaan olevan opetussuunnitelman ja koulutusohjelmien kehittämisessä, opiskelijoiden tarpeiden kartoittamisessa, sekä oppilaitoksen toimijoiden ohjaamisessa. Merkille pantavaa on se, että merkittävimmäksi vahvuudeksi katsotussa, opetussuunnitelmien ja koulutusohjelmien kehittämisessä, arvioitiin samalla olevan myös eniten kehittämisen varaa. Toiseksi merkittävimmässä vahvuudessa, opiskelijoiden tarpeiden kartoittamisessa, arvioitiin yhtälailla olevan myös toiseksi eniten kehitettävää. Kolmanneksi merkitsevimmäksi kehittämisen kohteeksi nostettiin puolestaan arviointiin liittyvät asiat, joita ei toisaalta myöskään pidetty vahvuuksina.

Koulutuksellisen johtamisen ongelmiin löytyi merkittäviä syitä. Esimiesten muilta tehtäviltä ei vaikuta jäävän riittävästi aikaa ja voimia perehtyä tähän alueeseen. Ajallisten ongelmien ratkaisemiseksi olisi esimiesten syytä pohtia ja paneutua rationaaliseen ajankäyttöön. Lisäksi esimiehille tulisi antaa mahdollisuus oman työn organisointiin siten, että toisarvoisia, suoranaisten johtamisen ulkopuolelle jääviä tehtäviä tulisi voida karsia.

Kun esimiehiltä kysyttiin heidän koulutuksellista johtajuuttaan käsittelevää täydennyskoulutustarvetta, selvisi, ettei opetus- ja kasvatustyön hahmottamisessa tuntunut olevan merkittäviä puutteita. Varovaista koulutustarvetta toki löytyi. Enenevissä määrin lisäkoulutuksen tarvetta oli kuitenkin havaittavissa oppilaitostyön yleisen organisoinnin suhteen. Samoin pedagogisen tuloksellisuuden kehittämisessä ja valvonnassa näyttää olevan selvää tarvetta kouluttaa esimiehiä, koska puolet heistä katsoi tarvitsevänsä tätä

melko paljon ja kuudennes heistä jopa erittäin paljon. Merkitsevää koulutustarvetta arvioitiin olevan myös opettajien ohjaamisessa ja tukemisessa, opetus- ja kasvatustyöhön liittyen. Runsas kolmannes vastaajista katsoi tarvetta olevan erittäin paljon, kun yhtälailla toinen kolmannes arvioi tarvetta olevan melko paljon.

Opiskelijoiden motivoiminen opintoihin vaikuttaa myös olevan pienoinen haaste, koska lähes kolmannes kyselyyn vastanneiden musiikkioppilaitosten esimiehistä kokee tarvitsevänsä erittäin paljon koulutusta motivoinnin työkaluista. Koulutuksellista lisäpanostusta kaivattiin niin ikään opiskelijoihin kohdistuvaan opetus- ja ohjaustyön tehokkuuden arviointiin, koska kaksi esimiestä viidestä toivoi tätä enemmän.

Työjärjestysten laadinnan suhteen ei ilmennyt intohimoista tarvetta koulutuksen hankkimiseen. Tähän olisi toisaalta odottanut enemmän kuin neutraalia suhtautumista, koska työjärjestysten ja aikataulutusten onnistunut suunnittelu vaikuttaa myös esimiesten ajan käyttöön, jossa tulosten perusteella on koettu olevan melkoista alimitoitusta.

Muutosjohtajuudessa on työyhteisölle osattava ymmärrettävästi avata visiot, tavoitteet sekä perustella muutokset. Muutos on määriteltävä, yhteinen näkemys on luotava, muutoskyvystä on huolehdittava ja ensimmäiset toimenpiteet sekä niiden käytännön toteutus osattava ohjeistaa. Opetusalalla toimivan asiantuntijaorganisaation pääasiallisiksi tulosalueiksi nousee yhteistyö, kehittyminen, kehittäminen, vaikuttavuus, laatu, määrä, tuottavuus, taloudellisuus sekä toiminnallinen ja taloudellinen tuloksellisuus.

Valtaosa esimiehistä pyrki todella aktiivisesti löytämään kehityskohteita johtamastaan oppilaitoksesta sekä löytämään ongelmiin myös ratkaisuja. Tällaisten kehittämissankkeiden ja rakennemuutosten toteuttaminen vaatii puolestaan taidokasta muutosjohtajuuden mekanismien hallintaa. Mielenkiintoista kyllä, juurikaan kukaan esimiehistä ei nostanut esille muutosjohtajuuden taitoja missään sen muodossa. Tutkijan mielestä muutosjohtajuuden problematiikkaa tulisi kuitenkin nykytilannetta enemmän osata nostaa esille, jopa ihan omana koulutuksellisenä kokonaisuutenaan. Asiantuntijayhteisölle on kuvaavaa, että sen toimijat ovat pitkälle omaan, useasti kapeaan tehtäväkenttään erikoistuneita toimijoita. Kun tällaisella kentällä lähdetään työn organisoinnin kannalta tekemään muutoksia, aiheuttaa se usein voimakastakin vastarintaa. Onnistunut

ihmissuhdejohtajuus edellyttää pelisilmää, kuuntelukykyä, ymmärrystä peloista ja epäselvyyksistä sekä kykyä tarjota yksilöille tukea ja vaihtoehtoja muutosprosessin ajaksi.

Lapsille ja nuorille suuntautuneesta kulttuurista ja koulutuksesta monesti ensi kädessä säästetään kun taloudelliset suhdanteet pakottavat kunnan päättäjiä tekemään säästöpäätöksiä. Musiikkioppilaitosten esimiesten merkittäviä tehtäviä onkin yhä uudelleen seistä eturintamassa, palvelujen tarpeellisuutta puolustamassa. Tilanteet luovat silloin tällöin aihetta sopeuttaville päätöksille. Täten muutosjohtajuuden työkalujen hallitseminen olisi esimiehille suotavaa.

Musiikkioppilaitoksen kaltaisen asiantuntijaorganisaation menestyksenkäs johtaminen vaatii nykyaikana runsaasti ymmärtämystä markkinoinnin, yhteisöviestinnän, varainhankinnan, taloushallinnon, strategisen johtajuuden, ihmissuhdejohtajuuden, muutos- sekä konfliktijohtajuuden yms. suhteen. Musiikkioppilaitoksen pienikokoinen hallinto- ja toimistohenkilökunta joutuu nykyisessä kustannuspaineessa ottamaan itselleen hoidettavaksi yhä monialaisemmat tehtävät, yrittäessään ns. ”pehmeän alan” toimijana luovia arjessa eteenpäin. Tällöin esimiesten työn jaon kannalta vaadittaisiin tehtävien, kuten myös vastuun soveltuvaa delegointia muille työyhteisössä toimiville.

Esimiehet nostavat rahallisten voimavarojen niukkuuden merkittävimmäksi, yksittäiseksi haasteeksi oppilaitoksen toimintaa koskien. Jos esimiehillä olisi käytössään etevämmät markkinointitaidot sekä osaisivat paremmin tuotteistaa ja segmentoida musiikkioppilaitosten palveluiden seurauksena syntyvää tulosta, olisi omalle varainhankinnalle varmasti paremmat edellytykset. Laatujohtaminen olisi tähän soveltuva työkalu. Laatujohtamiseen kuuluu myös realististen työaikataulujen laadinnat, laadukkaiden työvälineiden ja -menetelmien käytön mahdollistamiset, laadusta palkitsemiset sekä kyselyiden ja palautteiden jatkuvat hyödyntämiset. Opettajiston ja muun, tukevan henkilöstön suhteen suoritettavat rekrytoinnit ja henkilövalinnat tulisi suosia sosiaalisia avuja, oma-aloitteisuutta, tarmokkuutta ja järjestelykykyä. Henkilöstöä tulisi esimiehen johdolla ja esimerkillä kehittää ja kouluttaa sosiaaliseen avoimuuteen, mainos- ja markkinointihenkiseksi. Rehtorin tulisi syventyä resurssiperusteiseen johtamiseen ja kyetä valjastamaan käytettävissä olevia voimavaroja oppilaitoksen strategisten päämäärien saavuttamiseksi.

7.2 Metodidiskurssi

Tutkimusta suunniteltaessa päädyttiin aikaisessa vaiheessa suorittamaan tiedonkeruuta puhtaasti kvantitatiivisin menetelmin. Tuolloin kyselylomake oli tarkoitus laatia valmiita vastausvaihtoehtoja käyttäväksi. Etuna olisi ollut analysoinnin nopeus sekä mahdollisuus laatia kysymyksenasetteluja valmiiksi siten, että ristiintaulukointeja olisi ollut mahdollista valmiiksi suunnitella, yhteensopivia kysymyksenasetteluja rakentaen. Kysymysten laatimisvaiheessa kuitenkin ajatuksesta myöhemmin luovuttiin. Näin tehtiin, koska kysymysten määrä olisi kattavaa ja kuvailevaa tietoa toivottaessa noussut liian suureksi siihen nähden miten paljon aikaa vastaajien uskottiin olevan valmiit uhraamaan tutkimukseen osallistumiseksi. Näin useampi kysymyksenasettelu muutettiin ohjailtuun, avoimeen muotoon, jossa vastaajat saivat vapaan mahdollisuuden kirjoittaa auki mielipiteensä ja ajatuksensa. Tämä valinta osoittautui oikeaksi, koska tällöin päästiin kiinni sellaiseen arvokkaaseen tietoon ja näkemykseen johon ei todennäköisesti esiannetuin vastausasetteluin olisi kyetty. Menettelyn takia menetettiin merkittävät mahdollisuudet ristiintaulukointeihin. Toisaalta hyöty söi epäilemättä haitat. Avointen vastausten sisältöanalyysi ja koodaus tosin aiheutti runsaasti lisätyötä tutkimuksen loppuunsaattamista silmällä pitäen.

Avointen vastausten analyysiä tehtäessä esiin nousi tarvetta uusille, syventäville sekä joitakin aiheita tarkentaville kysymyksille. Lomaketutkimusta hyödyntäen ei tarkentavien kysymysten esittäminen vastaajille kuitenkaan ollut mahdollista. Tämä tuli hyväksyä. Jos puolestaan tiedonkeruumuodoksi olisi valittu haastatteluihin perustuva tutkimustapa, ei olisi ollut realistista saavuttaa lomaketutkimuksella tavoitettua vastaajamäärää ($N=89$). Haastatteluin suoritetun tiedonkeruun avulla olisi siis mahdollisesti saatu lisää tarkentavaa ja selittävää tietoa, mutta olisiko tieto ollut sen luotettavampaa vastaajamäärän merkittävästi vähetessä... tuskin. Siksi toteutunutta lomakekyselyä voidaan pitää onnistuneena valintana. Sitä käyttäen saavutettiin tutkimuksen tavoite ja kunnollisen otannan seurauksena reliabiliteettia ei voi väheksyä.

Mitä sitten tulee validiteettiin, voidaan senkin katsoa olevan luotettavalla tasolla. Ohjattuja, avoimia kyselyjä käyttäen on aina olemassa mahdollisuus validiteetin laskuun. Tämä riippuu siitä miten osuvasti vastaajat ovat kysyneet vastauksillaan vastata kysytyyn sekä miten selvästi ja luotettavasti he ovat osanneet tuoda sanottavansa ilmi. Tutkijan

kohdalla on puolestaan mahdollista ymmärtää vastauksen sisältö ja tarkoitus väärin, jolloin vastaus luokitellaan väärin. Miten lisäksi suhtautua luokittelua tehdessä siihen, kun vastaaja yhdistää samaan vastaukseen usean näkökannan? Vaaratekijäksi voisi myös muodostua tilanne, jossa tutkija on huolimaton tai suorastaan tarkoituksenhakuinen analyysin suhteen. Tässä tutkimuksessa samaan, avoimeen vastaukseen kirjoitetut, useat näkökannat tulkittiin itsenäisiksi vastauksiksi. Täten avointa kysymystä kohden oli mahdollista olla enemmän vastauksia kuin vastaajia. Reliabiliteetin suhteen ei tämän käytännön nähty asettavan uskottavuusongelmaa, koska useamman henkilön yleensä vastatessa monitahoisesti, jakaantui myös vastauspaino jokseenkin tasaisesti koko otannalle.

Objektiivisuutta on tämän tutkimuksen kohdalla melko hyvin kyetty tarkastelemaan, koska samaa aihetta on useasti sivuttu moneen kertaan, eri kysymyksenasetteluin sekä kysymyksen muodoin. Tällöin vastausten korreloivuutta on voitu verrata keskenään, niin korkeaa reliabiliteettia, mutta myös validiteettia ylläpitäen.

7.3 Jatkotutkimuksellisia ehdotuksia

Tutkimusaihe on aina rajattava tutkimuksen kokonaisuuden hallinnan kannalta. Kun tutkimusaineistoa puolestaan kerätään lomakekyselyä käyttäen, on aihetta ehkä rajattava entisestään, jottei kyselystä tule liian aikaa vievä vastaajan kannalta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin melko laaja-alaisesti löytämään syy-yhteyksiä musiikkioppilaitosten rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden pätevyyttä koskien. Vastauksia analysoitaessa kuitenkin ilmeni yksityiskohtaisempia kysymyksiä, joihin vastaaminen ei kuitenkaan ollut kerätyn materiaalin pohjalta mahdollista. Näissä aiheissa olisi jatkotutkimuksellista pohjaa.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella musiikkioppilaitoksissa esimiehinä toimivat henkilöt ilmoittavat usein runsain joukoin ja merkitsevästi toivovansa tehtävän hoidon kannalta täydennyskoulutusta pääosin musiikillisen ja pedagogisen alueen ulkopuolelta. Opetushallinnon tutkinto puolestaan muodostaa johtamiskoulutuksellisen ytimen. Kummastusta herättää tässä kohtaa se, miksi ei esimieheksi rekrytoitavan henkilön musiikillisen ja pedagogisen alan ulkopuolista, merkittävää ja syventävää koulutustaustaa

sen enempää positiivisesti huomioida meriittinä, Opetushallinnon tutkintoa merkittävästi tukevana osana. Se, mistä tässä on kyse, jäänee jatkotutkimusten aiheeksi.

Tulosten perusteella musiikkioppilaitoksesta esimiestyötä hakeva kohentaa oleellisesti mahdollisuuksiaan tulla valituksi jos hän tuntee hyvin oppilaitoksen työtavat ja perinteet. Tämä johtaa siihen, että ulkopuolisia rekrytoidaan heikosti. Kun tähän yhdistää tutkimustiedon siitä, että saavutettu työkokemus katsotaan merkittäväksi, positiiviseksi tekijäksi, voidaan vara- tai apulaisrehtoreiden nähdä olevan vahvoilla rehtorin tehtäviin. Täten on luonnollista ajatella että rehtorit mielellään rekrytoidaan oppilaitoksen omasta henkilökunnasta. Koska henkilö entuudestaan tunnetaan, voidaan tätä menettelyä hyväksikäyttäen onnistua rekrytoimaan tuttua ja turvallista johtaja-ainesta. Toisaalta menettelyllä mahdollisesti menetetään hieno mahdollisuus uusiin, organisaation ulkoa tuotuihin ajattelu- ja toimintatapoihin. Tässä olisi aihetta tuleville tutkimuksille.

Miksi julkiselta sektorilta hankittua työkokemusta tunnutaan rehtoria rekrytoitaessa arvostavan huomattavasti enemmän yksityiseltä tai kolmannelta sektorilta ansaittuun työkokemukseen nähden? Pelätäänkö taiteellisissa, ns. ”pehmeissä” organisaatioissa esimerkiksi yksityisen sektorin, ns. ”kovaa” johtamista? Miksi ei arvosteta yksityisen sektorin henkiinjäämisviettiä... eli miten järjestää omarahoitteista toimintaa ja varojen hankintaa. Ristiriita on olemassa, koska tämän tutkimuksen tulosten varjossa musiikkioppilaitosten esimiehet myöntävät merkitsevästi, että mm. taloushallinnon ja markkinoinnin suhteen olisi mieluisaa omata lisää tietoa ja taitoa.

Kun tarkastellaan 34-41 vuotta täyttäneiden luokkaa, voidaan merkitsevästi todeta näiden esimiesten suhtautuvan kaikista luokista selvästi kriittisimmin Opetushallinnon tutkinnon sisältöön. Joka kolmas luokan edustaja on lisäksi jättänyt tutkinnon suorittamatta. Mistä tämä johtuu?

Joka kymmenes esimies kuvailee johtamistyyliään tilaksi, jossa he vaativat saada olla tietoisia periaatteissa kaikesta heidän ympärillään tapahtuvasta toiminnasta. Johtamistyyli viestiikin epäluulosta ja luottamuksen puutteesta suhteessa alaisiin. Mistä moinen tarkkailu johtuu?

Musiikkioppilaitoksen esimiehet pyrkivät monesti työssään hoitamaan mahdollisimman monen asian itse, jotta tehtävät asiat varmasti tulisivat tehdyiksi. Tämän tutkimuksen tulosten yhteydessä on jo todettu musiikkioppilaitoksissa työskentelevän lähes poikkeuksetta muodollisesti kelpoista opettajistoa. Mistä siis johtuu tämä tehtävien ja vastuun delegoinnin pelko?

Kyselyyn osallistuneista esimiehistä hieman alle puolet antoi henkilöstölleen vapauden melko vapaasti hoitaa omaa, työhön liittyvää arkeaan. Esimiesten mukaan alaiset saavatkin perin runsaasti arkityötä koskevaa päätösvaltaa itselleen käyttöön. Selvä enemmistö esimiehistä kannatti ajatuksen tasolla merkittävästi sitä, että alaisia osallistutettaisiin myös päätöksentekoon. Se, miksi käytännön teot eivät tutkimusmateriaalin pohjalta näyttäneet korreloivan tähän positiivisuuteen, ei tämä tutkimuksen perusteella selviä. Tehtäviä kyllä esimiesten mukaan delegoitiin, mutta vastuun jako olikin sitten käytännössä vähäistä. Mikä estää eritoten vastuun jakamisen?

Tutkimuksen tulosten perusteella on selvinnyt että ajan riittämättömyys merkittävästi vaikeuttaa usean rehtorin tai apulaisrehtorin työtoimenkuvasta suoriutumista. Tulosten perusteella ei ole selvitetävissä sitä, miten johtajan työn ajankäyttö on jakautunut eri toimintoihin. Tämä jääkööt mahdollisten jatkotutkimusten selvitettäväksi.

Myös rahan niukkuus nostettiin tutkimuksessa melko selvästi merkitsevimmäksi haasteeksi. Lisätutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista nähdä jonkun tutkijan syventyvän syy-seuraussuhteeseen, eli siihen, ovatko rahalliset voimavarat suhteellisesti katsottuna poikkeuksellisen heikolla pohjalla... ja jos ovat, niin mitkä ovat tilanteeseen johtaneet syyt?

Kyselyyn vastanneista esimiehistä kuusi kappaletta (N=89) jättää uuden työntekijän työnohjauksen ja opastuksen tekemättä ja antaa alaisen pääosin itse ja oma-aloitteisesti tutustua työhönsä, tehtävänsä, työyhteisöönsä, oppilaitoksen tavoitteisiin, missioon, toimintatapoihin, arvoihin, toimipisteisiin yms. Tutkijaa alkaa tässä vaiheessa kiinnostaa se, minkälaista työtulosta oppilaitoksen esimiehet tällaiselta tulokkaalta todellisuudessa odottavat. Mitä voi realistisesti yleensä odottaa? Miksi uudelta työntekijältä ei tunnuta tahdottavan ulosmitata kaikkea työtehoa jo alusta pitäen?

Lähes kaksi esimestä viidestä rohkaisee mielellään työntekijöitään omaehtoiseen koulutukseen, osan työaikaan kannustimena käyttäen. Käytäntö viestittää huolenpidosta työntekijän ammattitaitoa kohtaan ja voi olla työnantajan näkökulmasta kustannuksiltaan kohtuullista, riippuen siitä, voidaanko puolestaan koulutettavan työaikoja järjestellä kokonaisuutta palvelevaksi. Se, miten koulutukseen osallistuneiden työntekijöiden kohentuneen tiedon ja taidon voidaan katsoa suoraan hyödyttävän työnantajaa, työn osaamista kohentaen, emme voi tämän tutkimuksen materiaalin pohjalta vastata. Olkoon siinä haastetta tuleville tutkijoille.

Alle 15 hengen musiikkioppilaitoksissa ei päivittäistä mielipiteiden vaihtoa esimiesten arvion mukaan harrasteta alaisten kanssa ollenkaan. Kaikkien muiden musiikkioppilaitosten kokoluokkien kohdalla päivittäistä mielipiteiden vaihtoa puolestaan harrastettiin yhteen laskien kaikkiaan yhdeksän esimiehen aloitteesta. Miksi ei alle 15 hengen musiikkioppilaitoksissa mielipiteiden vaihdon toistuvuuden kannalta kyetä edes siihen tiheyteen mihin kookkaammissa oppilaitoksissa on totuttu? Pieniä oppilaitoksia oli suhteellisesti melko vähän, mutta tästä huolimatta nähtiin todennäköisenä että olisi saatu vastauksia myös päivittäisen mielipiteiden vaihdon suhteen. Nimenomaan pienen oppilaitoksen toiminnan kannalta kun luulisi tiiviiden ja läheisten henkilösuhteiden syntyvän luontevasti, pakonkin sanelemana.

Tämän tutkimuksen kannalta olisi ollut erittäin mielenkiintoista ja suotavaa syventää tietoutta musiikkioppilaitoksen esimiesten suhteen siten, miten heidän koulutustasonsa, valittuine opintoaloineen mahdollisesti vaikuttaa esimiestehtävissä käytössä oleviin johtamistyyliin sekä niistä aiheutuviin johtamistuloksiin. Tutkimusta tehtäessä on sen laajuutta silmällä pitäen kuitenkin kyettävä rajaamaan tutkimusaihetta. Tämän aiheen vaatiman, laajahkon materiaalin sekä runsaan ristiintaulukoinnin ansiosta tämän tutkimuksen laajuus olisi paisunut liiaksi. Aiheen läpiviennin osalta kaikki, tarvittava tutkimusmateriaali olisi tässä jo ollut olemassa. Tätä tutkimusta olisikin hyvä pyrkiä jatkamaan esimerkiksi juuri tästä näkökulmasta.

Lähdeluettelo

Kirjallisuus

- Adair, J. 1990. Not Bosses But Leaders. London: Kogan Page Limited.
- Antikainen, A. 1986. Johdatus kasvatussociologiaan. Juva: WSOY.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 14.12.1998/986.
- Bain, A. 1971. Education as a science. Westmead, Farnborough, Hants.: Gregg International Publishers Limited.
- Barrow, R. & Woods, R. 1982. An Introduction to Philosophy of Education. Second Edition. New York: Methuen & Co.
- Bell, J. 2000. Introduktion till forskningsmetodik. Tredje upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Bovaird, T. & Löffler, E. 2003. Evaluating the Quality of Public Governance. Indicators, models and methodologies. International Review of Administrative Sciences 69, 313-328.
- Brookover, W. B. & Erickson, E. L. 1975. Sociology of Education. Homewood, Illinois: The Dorsey Press.
- Caldwell, B. J. & Spinks, J. M. 1992. Leading the Self-Managing School. London: The Falmer Press.
- Correa, H. (toim.) 1981. Analyysimalleja koulutuksen suunnittelua ja hallintoa varten. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Cronbach, L. J. 1977. Educational psychology. Third edition. New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Donaldson (Jr.), G. A. 1991. Learning to Lead. The Dynamics of the High School Principalship. New York: Greenwood Press.
- Durkheim, E. 1956. Education and Sociology. Glencoe (Ill.): Free Press.
- Earley, P. & Fletcher-Campbell, F. 1989. The Time to Manage? Department and faculty heads at work. Windsor, Berkshire: Nfer-Nelson Publishing Company Ltd.
- Eklund-Myrskog, G. 1996. Students' ideas of learning. Conceptions, approaches and outcomes in different educational contexts. Åbo: Åbo Akademis förlag.
- French, W. 1973. "Organizational Development: Objectives, Assumptions, and Strategies". Teoksessa Jun, J. & Storm, W. (toim.). Tomorrow's Organizations: Challenges and Strategies. Glenview, Illinois: Scott Foresman.

Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. 2002. Primal leadership. Realizing the power of emotional intelligence. Boston: Harvard Business School Press.

Gómez-Mejía, L. R., Balkin, D. B. & Cardy, R. L. 2001. Managing Human Resources. Edition 3. New Jersey: Prentice Hall.

Haarala, R. 1990. Suomen kielen perussanakirja. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Hall, D. T. & Goodale, J. G. 1986. Human resource management. Strategy, design, and implementation. Glenview, Illinois: Scott, Foresman and Company.

Hallintolaki : 2003. 6.6.2003/434.

Hanson, E. M. 1985. Educational Administration and Organizational Behavior. Second Edition. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Harisalo, R., Keski-Petäjä, T. & Talkkari, A. 2002, Otin kynän kynsihini. Ohjeita tutkimuksen tekijöille. Tampere: Juvenes Print.

Herzberg, F., Mausner, B. & Snyderman, B. 1959. The Motivation to Work. New York: Wiley.

Hess, R. D. & Tenezakis, M. D. 1973. The computer as a socializing agent. Some socioaffective outcomes of CAI. AV Communication Review 21.

Heuru, K. 2003. Hyvä hallinto. Edilex. Helsinki: Edita Publishing Oy.

Hiironniemi, S. 1992. Tuloksellisuuden arviointi. Jyväskylä: Gummerus.

Hirsjärvi S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.

Hodgkinson, C. 1991. Educational Leadership. The Moral Art. New York: State University of New York Press.

Hoy, W. & Miskel, C. G. 1987. Educational Administration. Theory, Research, and Practice. Third Edition. New York: Random House, Inc.

Hoyle, E. 1988. Leadership and mission. Teoksessa Glatter, R., Preedy, M., Riches, C. & Masterton, M. (toim.). Understanding School Management. Milton Keynes: Open University Press.

Hynninen, A. 2000. Periaatteessa julkista. Julkisuusperiaatteen käytäntö EU-Suomen päätöksenteossa ja journalismissa. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä University Printing House.

Jarnila, R. Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. Acta Universitatis Tamperensis 592. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinnan toimipaikka. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

Jones, A. 1987. Leadership for Tomorrow's Schools. Oxford: Basil Blackwell Ltd.

Kangasniemi, K. (toim.) 1996. Nykysuomen käyttötieto. Sivistyssanat. Oikeinkirjoitus. Lyhenteet. Paikannimet. Teemasanasto. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Kaplan, R. S. & Norton, D. P. The strategy-focused organization. How balanced scorecard companies thrive in the new business environment. Boston: Harvard Business School Press.

Katzenbach, J. 1998. Tiimit ja tuloksekas yritys. Porvoo: WSOY.

Kirk, J. & Miller, M. L. 1987. Reliability and validity in qualitative research. Beverly Hills, California: Sage Publications.

Koivuniemi, T. 2004. Henkilöstövoimavarojen moninaisuus, muutos ja johtaminen kuntasektorilla. Henkilöstötilinpäätöksillä ja kehittämishankkeilla hyvää henkilöstötyötä. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis, Tampere University Press.

Kolehmainen, P. 2004. Ammatillisen oppilaitoksen esimies muutosjohtajana. Johtamiskompetenssi ja tunneäly muutoksen johtamisessa. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Kvale, S. 1997. Den kvalitativa forskningsintervjun. Lund: Studentlitteratur.

Laaksola, H. 2008. Koulun kehityskeskustelut epäsäännöllisiä. Lehdessä Opettaja. Opetusalan järjestö- ja ammattilehti. 102. vuosikerta, nro. 4, s. 16-17 (ilmentymispv. 25.01.2008). Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry.

Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta 1998. 21.8.1998/631.

Laki ammatillisesta koulutuksesta 1998. 21.8.1998/630.

Laki julkisista hankinnoista 2007. 30.3.2007/348.

Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1998. 21.8.1998/635.

Laki taiteen perusopetuksesta 1998. 21.8.1998/633.

Laki työnantajan ja henkilöstön välisestä yhteistoiminnasta kunnissa 2007. 13.4.2007/449.

Laki vapaasta sivistystyöstä 1998. 21.8.1998/632.

Laki yhteistoiminnasta valtion virastoissa ja laitoksissa 1988. 1.7.1988/651.

Laki yhteistoiminnasta yrityksissä 2007. 30.3.2007/334.

Lampikoski, K. & Emden, J. B. 1999. Johda innovatiivisesti. Hyödynnä luovat voimavarat. Juva: WSOY.

Lindblom, C. E. 1959. "The Science of Muddling Through". Public Administration Review 19, p. 81.

Lipham, J. M., Rankin, E. R. & Hoeh Jr., J. A. 1985. The Principalship. Concepts, Competencies, and Cases. New York: Longman Inc.

Lukiolaki 1998. 21.8.1998/629.

Macbryde, J. & Mendibil, K. 2003. Designing performance measurement systems for teams: theory and practice. Management Decision, vol. 41, iss. 8, p. 722-733.

Marland, M. & Hill, S. (toim.) 1981. Departmental Management. London: Heinemann.

Maslow, A. H. 1954. Motivation and Personality. New York: Harper and Row.

Moilanen, R. 2001. Oppivan organisaation mahdollisuudet. Kustannusyritys Tammi. Tampere: Tammer-paino Oy.

Molander, C. (toim.) 1989. Human Resource Management. Lund: Studentlitteratur.

Murphy, J. 1990. 'Principal Instructional Leadership'. Teoksessa Thurston, P. & Lotto, L. (toim.). Advances in Educational Administration. Greenwich, Conn: JAI Press, Vol. 1, Part B, s. 169.

Mäenpää, O. 2002. Hyvän hallinnon perusteet. Helsinki: Hakapaino.

Niiniluoto, I. 1983. Tieteellinen päättely ja selittäminen. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.

Paavilainen, M. 2006. Pätevyyttä etsimässä. Hallintotieteellinen tutkimus pätevydestä luvanvaraisen yksityisen sosiaalihuollon toimintayksikön vastuuhenkilön tehtävissä. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Palmu, H. 2003. Osaanko kuunnella ja johtaa. Helsinki: Kirjapaja Oy.

Patel, R. & Davidson, B. 1994. Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.

Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. 1986. A Manager's Guide to Self-Development. London: McGraw-Hill.

Peters, R. S. 1966. Ethics and Education. London: Allen & Unwin.

Perusopetuslaki 1998. 21.8.1998/628.

- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P. & McGrath, M. R. 2003. *Becoming A Master Manager. A Competency Framework*. Third Edition. Hoboken, USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Ribbins, P. 1988. The role of the middle manager in the secondary school. Teoksessa Glatter, R., Preedy, M., Riches, C. & Masterton, M. (toim.). *Understanding School Management*. Milton Keynes: Open University Press.
- Rossow, L. F. 1990. *The Principalship. Dimensions in Instructional Leadership*. Englewood Cliffs: New Jersey.
- Salmimies, P. 2001. Nykyaikaisen johtajuuden psykologia. Teoksessa Castren, P., Salmimies, P., Lonka K., Kilpi, E., Panzar M., Tainio R. Viisas valta. Porvoo: WSOY.
- Salminen, A. 2002. *Hallintotiede. Organisaatioiden hallinnolliset perusteet*. Hallinnon kehittämiskeskus edita. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Santalainen, T. 2005. *Strateginen Ajattelu*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Santalainen, T. & Huttunen, P. 1993. *Strateginen johtaminen julkisessa hallinnossa*. *Ekonomia-sarja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Santalainen, T. & Tainio, R. 1985. *Managing for Performance. Managerial Work and Business Performance of Banks*. Barcelona: Fifth Strategic Management Society Annual Conference.
- Schein, E. H. 1999. *Process Consultation Revisited. Building the Helping Relationship*. Addison-Wesley series on organization development. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Scissons, E. H. 1982. A typology of need assessment definitions in adult education. *Adult Education* 33, 1, p. 20-28.
- Sergiovanni, T. J. 1984. 'Leadership and excellence in schooling'. *Educational Leadership* 41, s. 3.
- Sergiovanni, T. J. & Starratt, R. J. 1983. *Supervision. Human Perspectives*. Third edition. New York: McGraw-Hill.
- Shaw, M. 1981. *Group dynamics. The psychology of small group behaviour*. New York: McGraw-Hill.
- Sipilä, J. 1996. *Asiantuntija ja johtaja. Miten hallitset nämä kaksi roolia?* Porvoo: WSOY.
- Suomen ammatillisten oppilaitosten liitto. 1991. *Uusitut johtosääntömallit*. Yleiskirje 3/1991.
- Takala, A. 1974. *Uuden sukupolven vaihtoehdot*. Jyväskylä: Gummerus.
- Thomson, A. & Strickland, A. 1987. *Strategic Management*. Plano.

- Tiihonen, S. 2004. From Governing to Governance. Tampere: Tampereen yliopistopaino.
- Trost, J. 1997. Kvalitativa intervjuer. Andra upplagan. Lund: Studentlitteratur.
- Työsopimuslaki 2001. 26.1.2001/55.
- Työterveyshuoltolaki 2001. 21.12.2001/1383.
- Työturvallisuuslaki 2002. 23.8.2002/738.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Juva: WSOY.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5.
- Valpola, A. 2004. Organisaatiot yhteen. Muutosjohtamisen käytännön keinot. Juva: WS Bookwell.
- Valtioneuvoston asetus julkisista hankinnoista 2007. 24.5.2007/614.
- Valtioneuvoston asetus työpaikkojen turvallisuus- ja terveysvaatimuksista 2003. 18.6.2003/577.
- Valtiovarainministeriö. 2005. Tulosoikeuden käsikirja. Helsinki: Valtiovarainministeriö, hallinnon kehittämisosasto.
- Wallén, G. 1993. Vetenskapsteori och forskningsmetodik. Lund: Studentlitteratur.
- Walsh, P. 1993. Education and meaning. Philosophy in practice. Trowbridge, Wiltshire: Redwood Books.
- Valtion virkamieslaki 1994. 19.8.1994/750.
- Vartola, J. 2004. Näkökulmia byrokratiaan. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy - Juvenes Print.
- von Wright, G.H. 1971. Explanation and understanding. Cornell: Cornell University Press.

Elektroninen media

Opetushallituksen kotisivusto:

http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/opetushallinnon_tutkinto (15.04.2014)

Offentlighetsprincipen och transparensen i EU och Norden. Oikeusministerin puhe

Nordiska Rådet:in kokouksessa Turussa 24.9.2001:

<http://www.om.fi/Etusivu/Ajankohtaista/Ministerinpuheita/Puheardisto/Puheet2001/1145624689380> (03.10.2012)

Valtiovarainministeriö/ hallinnon kehittämisosasto. 2005. Kuule kansalaista - valmisteleviisaasti! Käsikirja virkamiehille ja viranhaltijoille. Helsinki: Edita Prima. ISBN: 951-804-485-6.:

http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/04_hallinnon_kehittaminen/20050330Kuulek/name.jsp (15.04.2014)

Liitteet

Liite 1: Tutkimuksessa käytetty kyselylomake

(Vastaajan sähköpostiin tulleen kyselyn otsikko)

Kehittämistutkimus musiikkioppilaitosten rehtoreille, apulaisrehtoreille tai suoraan vastaavissa asemissa eri nimikkeellä toimiville henkilöille.

(Vastaajan sähköpostissa luettavissa ollut leipäteksti)

Arvoisa vastaanottaja

(Kysely lähetettiin uudelleen myös uudelleen siihen vastaamattomille, muistutuksena. Kaiken kaikkiaan lähetettiin kolme muistutusta, jolloin tässä kohtaa seuraava teksti: Et ole tietojemme mukaan vielä vastannut kyselyymme, joten lähestymme Sinua tässä uudelleen).

Tämä kysely on lähetetty Suomessa opetushallituksen valtakunnallisesti laadittujen opetussuunnitelmien alaisuudessa sekä valtion- että kunnantuen piirissä toimivien, julkisten sekä yksityisten musiikkioppilaitosten rehtoreille, apulaisrehtoreille tai suoraan vastaavissa asemissa eri nimikkeellä toimiville henkilöille. Otannan koko (N) tulee olemaan hieman yli 100. Musiikkioppilaitosten vähyden takia otannan koko ei ole suuri. Toivommekin nöyrästi Sinun vastaavan tutkimukseen.

Kysely liittyy Tampereen Yliopiston Johtamiskorkeakoulussa laadittavaan tutkimukseen, jonka avulla pyritään ensi kädessä löytämään työkaluja Opetushallituksen vuonna 1993 käyttöön ottaman Opetushallinnon tutkinnon koulutussisällön kehittämiseksi. Työn ohjaajana toimii hallintotieteiden professori Juha Vartola. Tutkija ja työn ohjaaja vastaavat tarvittaessa tutkimusta koskeviin tiedusteluihin.

Tutkimuksen tarkoituksena on kartoittaa käsityksiä siitä, miten pätevyys käytännössä rakentuu rehtorin tehtävässä sekä voidaanko rehtorintehtävään hakeutuvien tehtäväkohtaista valmiutta tulevaan työtehtävään entisestään terävöittää. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986) asettaa rehtorin tehtävälle muodolliset kelpoisuusehdot. Tutkimuksesta saatuja tietoja analysoimalla pyritään tuomaan esille toimenpiteitä joilla kelpoisuusvaatimuksiin sisältyvää koulutusta yms. yhä paremmin saataisiin rehtorin toimenkuvan arkisia tarpeita vastaavaksi.

Kyselyaineistoa käsitellään ehdottoman luottamuksellisesti. Aineisto tulee sellaisenaan ainoastaan tutkijan nähtäväksi. Tutkimusta toteutettaessa huolehditaan siitä, että yksittäiset tutkimukseen vastanneet henkilöt eivät ole tutkimusprosessin missään vaiheessa tunnistettavissa. Kyselyn tulokset käsitellään tilastollisesti.

Lomakekyselyn kysymyksiin vastaaminen kestää runsas puoli tuntia. Saat henkilökohtaisen tunnuksen ja salasanan joita käyttäen vain sinulla on pääsy kyselyyn.

Henkilökohtainen tunnuksesi on #tunnus# ja salasanasasi #salasana# .

Lomakekysely aukeaa täytettäväksi osoitteesta #url# .

Ystävällisesti,

Pertti Ahonen

Hallintotieteiden yo.

Tampereen yliopisto

Johtamiskorkeakoulu

Sposti.: pertti.a.ahonen@uta.fi

Puh.: 0500-926614

Tutkimusta koskeviin tiedusteluihin vastaa myös prof. Juha Vartola (juha.vartola@uta.fi, puh. 040-1909662).

LÄMPIMÄT KIITOKSET KÄYTTÄMÄSTÄ AJASTASI TULEVAISUUDEN JOHTAJUUDEN HYVÄKSI.

Tämän tutkimuksen tuloksista laaditaan sen valmistuttua yhteenvetoraportti. Kiitokseksi tutkimuksen kannalta näkemästäsi vaivasta voit tilata raportin maksutta osoitteesta pertti.a.ahonen@uta.fi

(E-lomakkeelle aukeavan kyselytutkimuksen kysymysten asettelu ja vastausvaihtoehdot)

Taustatiedot 1

1. Ikä vuosia, kyselyajankohtana?

(Vetolaatikko:)

1 18-33

2 34-41

3 42-49

4 50-57

5 58 tai enemmän

2. Korkeimman asteinen, viimeisin tutkintosi?

(Vetolaatikko:)

1 Perusaste

2 Toinen aste

3 Opistoaste

4 Alempi korkeakouluaste ja ammatillinen korkea-aste

5 Ylempi korkeakouluaste

6 Tutkijakoulutusaste

3. Korkeimman asteinen, viimeisimmän tutkintosi opintoala?

(Vetolaatikko:)

1 Yleissivistävä koulutus

2 Humanistinen ja kasvatustieteiden ala

3 Kulttuuriala, musiikki

4 Kulttuuriala, tanssi

5 Kulttuuriala, teatteri

6 Kulttuuriala, taide

7 Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala

8 Luonnontieteiden ala

9 Tekniikan ja liikenteen ala

10 Luonnonvara- ja ympäristöala

11 Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala

12 Matkailu-, ravitsemis- ja talousala

13 Muu koulutus

4. Korkeimman asteinen tutkintosi ensimmäistä rehtorin/apulaisrehtorin virkaa/tointa vastaanottaessasi?

(Vetolaatikko:)

1 Perusaste

2 Toinen aste

3 Opistoaste

4 Alempi korkeakouluaste ja ammatillinen korkea-aste

5 Ylempi korkeakouluaste

6 Tutkijakoulutusaste

5. Korkeimman asteinen tutkintosi opintoala ensimmäistä rehtorin/apulaisrehtorin virkaa/tointa vastaanottaessasi?

(Vetolaatikko:)

- 1 Yleissivistävä koulutus
- 2 Humanistinen ja kasvatusala
- 3 Kulttuuriala, musiikki
- 4 Kulttuuriala, tanssi
- 5 Kulttuuriala, teatteri
- 6 Kulttuuriala, taide
- 7 Yhteiskuntatieteiden, liiketalouden ja hallinnon ala
- 8 Luonnontieteiden ala
- 9 Tekniikan ja liikenteen ala
- 10 Luonnonvara- ja ympäristöala
- 11 Sosiaali-, terveys- ja liikunta-ala
- 12 Matkailu-, ravitsemis- ja talousala
- 13 Muu koulutus

6. Ensimmäistä rehtorin/apulaisrehtorin virkaa/tointa vastaanottaessasi sinulla oli asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus?

(Vetolaatikko:)

- 1 Kyllä
- 2 Ei

7. Ensimmäistä rehtorin/apulaisrehtorin virkaa/tointa vastaanottaessasi olit suorittanut Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukaisen Opetushallinnon tutkinnon (8 ov.) tai yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot (25 op. tai 15 ov.)?

(Vetolaatikko:)

- 1 Kyllä
- 2 Ei

Taustatiedot 2

8. Kuinka monta vuotta olet yhteensä toiminut rehtorin tehtävissä?

(Vetolaatikko:)

- 0 Ei kokemusta
- 1 Alle vuoden
- 2 1-5v
- 3 6-10v
- 4 11-15v
- 5 Yli 15v

9. Kuinka monta vuotta olet yhteensä toiminut vara- tai apulaisrehtorin tehtävissä?

(Vetolaatikko:)

- 0 Ei kokemusta
- 1 Alle vuoden
- 2 1-5v
- 3 6-10v
- 4 11-15v
- 5 Yli 15v

10. Kuinka monta vuotta olet toiminut nykyisen oppilaitoksen rehtorin/apulaisrehtorin tehtävissä?

(Vetolaatikko:)

1 Alle vuoden

2 1-5v

3 6-10v

4 11-15v

5 Yli 15v

11. Kuinka monta vuotta olet hankkinut opetushallinnollista tuntemusta ennen ensimmäisen rehtorin/apulaisrehtorin viran/toimen vastaanottamista?

(Vetolaatikko:)

0 Ei kokemusta

1 Alle vuoden

2 1-5v

3 6-10v

4 11-15v

5 Yli 15v

12. Kuinka monta vuotta olet yhteensä toiminut opetustyössä opettajana (sisältäen myös esimiehenä hoidettu opetusvelvollisuus)?

(Vetolaatikko:)

0 Ei kokemusta

1 Alle vuoden

2 1-5v

3 6-10v

4 11-15v

5 Yli 15v

13. Kuinka monta vuotta olet toiminut opetustyössä opettajana ennen ensimmäisen rehtorin/apulaisrehtorin viran/toimen vastaanottamista?

(Vetolaatikko:)

0 Ei kokemusta

1 Alle vuoden

2 1-5v

3 6-10v

4 11-15v

5 Yli 15v

14. Kuinka monta vuotta olet toiminut muissa opetusalan tehtävissä kuin opettajana ennen ensimmäisen rehtorin/apulaisrehtorin viran/toimen vastaanottamista?

(Vetolaatikko:)

0 Ei kokemusta

1 Alle vuoden

2 1-5v

3 6-10v

4 11-15v

5 Yli 15v

Taustatiedot 3

15. Kuinka monta vuotta olet yhteensä toiminut opetushallinnon ulkopuolisissa työelämän johtotehtävissä?

(Vetolaatikko:)

0 Ei kokemusta

1 Alle vuoden

2 1-5v

3 6-10v

4 11-15v

5 Yli 15v

16. Johtamasi oppilaitostaso?

(Vetolaatikko:)

1 Musiikin perusaste

2 Konservatorio, sisältäen musiikin perusasteen

3 Konservatorio (pelkkä 2. aste)

17. Johtamasi oppilaitoksen opetuksen järjestäjä?

(Vetolaatikko:)

1 Kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö

2 Kunta

3 Valtio

18. Alaistesi määrä (opetushenkilökunta + tukihenkilökunta) nykyisessä rehtorin/apulaisrehtorin toimenkuvassasi?

(Vetolaatikko:)

1 1-15

2 16-30

3 31-45

4 46-60

5 Yli 60

19. Miten suuren osan johtamasi oppilaitoksen opettajista arvioit olevan nykyiseen tehtäväkuvaansa muodollisesti kelpoisia?

(Vetolaatikko:)

1 0-20%

2 21-40%

3 41-60%

4 61-80%

5 81-100%

20. Montako alaista "perit", eli moniko henkilökunnasta jo työskenteli nykyisessä oppilaitoksessasi sinun aloittaessasi rehtorin/apulaisrehtorin työt?

(Vetolaatikko:)

1 0-20%

2 21-40%

3 41-60%

4 61-80%

5 81-100%

Kysely 1

21. Kuinka usein käyt oman alasi ammatillisissa koulutustilaisuuksissa?

(Vetolaatikko:)

- 1 Harvemmin kuin vuosittain
- 2 Vuosittain
- 3 Puolivuositain
- 4 Kuukausittain
- 5 Useammin kuin kuukausittain

22. Kuinka usein luet oman alasi ammattilehtiä tai vastaavaa?

(Vetolaatikko:)

- 1 Harvemmin kuin joka kolmas kuukausi
- 2 Harvemmin kuin kuukausittain
- 3 Kuukausittain
- 4 Viikoittain
- 5 Päivittäin

23. Useimmiten haasteita jonkun työasian toimivuudelle asettaa...? (Numeroi PRIORISOIDEN KORKEINTAAN 3 merkityksellisintä haastetta, eli käyttä numeroa 1-3 vain kerran. "Muu, mikä?"- vaihtoehdon valitessasi, SELITÄ numeron perään haaste).

(Tekstikenttätaulu:)

	Jos merkityksellisin (pistä tähän nro. 1)	Jos 2. merkityksellisin (pistä tähän nro. 2)	Jos 3. merkityksellisin (pistä tähän nro. 3)
23.1 Yhteistyökumppanit			
23.2 Opettajisto			
23.3 Tukihenkilökunta			
23.4 Ajan niukkuus			
23.5 Jäykkä ja hidas hallinto			
23.6 Oma riittämättömyys			
23.7 Rahallisten resurssien niukkuus			
23.8 Toimitilat			
23.9 Muu, mikä?			

Kysely 2

24. Jos oppilaitokseesi oltaisiin rekrytoimassa tehtäväsi jatkavaa rehtoria/apulaisrehtoria, niin miten tärkeinä näkisit seuraavien rehtoria kuvaavien toimintatapojen ominaispiirteiden olevan valintaa ajatellen?

(Radionapit:)

24a. Henkilökohtaiset ominaisuudet

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Kokonaisuuden johtamiseen panostava, yksityiskohtien toteutukset usein muille jakava.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Etsii aktiivisesti kehityskohteita ja löytää ongelmiin ratkaisuja.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ei problematisoi turhaan tai vaadi saada tietoa kaikesta... antaa toimijoiden melko vapaasti hoitaa arjen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Osallistuttaa oppilaitoksen toimijat merkittävästi päätöksentekoon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Luo pitkäjänteisiä suunnitelmia ja pyrkii pysyttämään niissä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Käsittelee henkilöstöään ehdottoman tasapuolisesti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrkii keräämään kattavat tiedot päätöksentekoaan varten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24b. Koulutus ja tutkinto					
	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Omaa huomattavaa perehtyneisyyttä lakiin ja asetuksiin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaa pitkälle suuntautuneen, pedagogisen koulutuksen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaa merkittävän johtamisteorioihin ja -käytäntöihin suuntautuneen koulutuksen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On suorittanut laissa kelpoisuuden saavuttamisen vaihtoehdoksi asetetun Opetushallinnon tutkinnon.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Omaa myös merkittävästi opetusalan ulkopuolelle syvenyvää koulutusta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pyrkimystä oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen ja päivittämiseen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24c. Työkokemus					
	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Työkokemusta johtamistyöstä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkokemusta opetus- ja kasvatustyöstä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkokemusta julkiselta sektorilta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkokemusta julkisia palveluja järjestävältä yksityiseltä taholta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkokemusta kolmannelta sektorilta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työkokemusta yritysmaailmasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtamasi oppilaitoksen hyvä tunteminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Johtamasi oppilaitoksen sidosryhmien hyvä tunteminen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Merkittävää kokemusta toimia osana asiantuntijaryhmää tai -organisaatiota.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysely 3

25. Tahtoisit saada täydennyskoulutusta... ?

(Radionapit:)

25a. Kvalifikaatiovaatimukset

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Kokousteknisissä taidoissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Valmiuksissa luoda yhteyksiä oppilaitoksen ulkopuolisiin tahoihin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Taloushallinnollisissa taidoissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Markkinointitaidoissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25b. Pedagoginen johtajuus

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Opetus- ja kasvatustyön organisoinnin kokonaisuuden hahmottamisessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tuloksellisuuden kehittämisessä ja sen valvonnasta.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Opettajien ohjaamisesta ja tukemisesta opetus- ja kasvatustyössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijoiden oppilaitostyöhön motivoinnin työkaluista.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Opiskelijoihin kohdistuvan opetus- ja ohjaustyön tehokkuuden arvioinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Työjärjestyksen laadinnassa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oppilaitostyön yleisessä organisoinnissa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25c. Johtajuus

	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
Rationaalisemmassa ajankäytössä.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Perehtymisessä ihmistuntemukseen ja henkilösuhteiden tarkasteluun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ihmissuhdejohtajuudessa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysely 4 Avoimet kysymykset

(Tekstialue:)

26. Päälimmäinen täydennyskoulutustarpeeni tällä hetkellä on... ?

27. Opetushallinnon tutkinnon suorittaminen voi olla yksi tapa saavuttaa oppilaitoksen johtamiseen vaadittava muodollinen kelpoisuus. Jos olet tutkinnon suorittanut, niin miten arvioit sen sisällön pystyvän vastaamaan konkreettisiin työelämän haasteisiin?

28. Miten kehittäisit opetushallinnollisen johtamiskelpoisuuden antavaa muodollista koulutusta musiikkioppilaitoksen esimiehen näkökulmasta... minkälaisesta koulutuksesta on mielestäsi ollut puutetta oppilaitoksen johtajuuttasi ajatellen?

29. Mistä läpikäymäsi koulutuksesta on mielestäsi ollut eniten hyötyä oppilaitoksen johtajuutta ajatellen ja miten koulutus on konkreettisesti vaikuttanut työstä suoriutumiseen?

Kysely 5 Avoimet kysymykset

(Tekstialue:)

30. Onko mahdollisesti läpikäymäsi, johtamiseen syventyvä koulutuksesi mielestäsi tuntuvasti vaikuttanut johtamistulokseesi... miten?

31. Johtamistulostani tarkastellessani olen parhaiten onnistunut juuri... ?

32. Johtamistulostani tarkastellessani minulla on päälimmäiseksi parannettavaa juuri... ?

Kysely 6

33. Oletko osallistunut väh. 30h kestävään...

(Radionapit:)

				Kyllä	Ei
..., kokoustaitoja kohentavaan koulutukseen?				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...koulutukseen jossa on käsitelty suhteiden luomista työyhteisön ulkopuolisiin tahoihin ja sidosryhmiin?				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...markkinointikoulutukseen?				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...taloushallinnon koulutukseen?				<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Erittäin vähän	Melko vähän	Ei paljon eikä vähän	Melko paljon	Erittäin paljon
34. Tuleeko johtajan olla johtamansa alan asiantuntija selviytyäkseen kiitettävästi työtoimenkuvastaan?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Onko pääasiallisesti opettajista koostuva työyhteisö haastava ja turbulenti johtaa?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Kysely 7 Johtaminen ja vahvuudet

36. Johtamistyylysi?

(Vetolaatikko:)

- 1 Vaadin saada olla tietoinen periaatteessa kaikesta ympärilläni tapahtuvasta
- 2 Pysin hoitamaan mahdollisimman monen asian itse, jotta asiat varmasti tulevat tehdyksi
- 3 Osallistun aktiivisesti, mutta jaan mielelläni tehtäviä ja vastuuta alaisilleni
- 4 Vetäydyn sivuun, seuraan ja annan useimmiten alaisteni itsenäisesti suunnitella ja toteuttaa projektinsa ja vastuualueensa
- 5 Annan alaisteni hoitaa omat vastuualueensa periaatteessa täysin itsenäisesti ja omatoimisesti

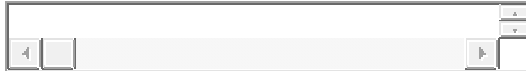
37a. Mitä koet työyhteisössäsi päällimmäisenä johtavasi?

(Vetolaatikko:)

- 1 Tietoa
- 2 Osaamista
- 3 Materiaalia
- 4 Peliä
- 5 Ihmissuhteita
- 6 Muuta, mitä?

37b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (37a) vastaukseksi "Muuta, mitä", niin kirjoita tähän mitä tarkoitt:

(Tekstialue:)



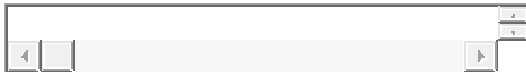
38a. Päällimmäinen vahvuutesi inhimillisessä johtamisessa on mielestäsi...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Inhimillisten voimavarojen valjastamisessa moraalialia vahvistamalla
- 2 Henkilökohtaiseen kasvuun ja luovuuteen kannustamisessa
- 3 Tuen tarjoamisessa
- 4 Vastuun ja työtehtävien delegoinnissa
- 5 Tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon
- 6 Kyvyssä kuunnella ja ymmärtää
- 7 Intuitiossa
- 8 Muussa, missä?

38b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (38a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoitt:

(Tekstialue:)



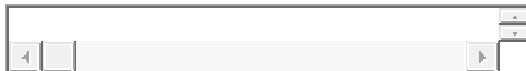
39a. Päällimmäinen vahvuutesi teknisessä johtamisessa on mielestäsi...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Organisoinnissa
- 2 Koordinoinnissa
- 3 Ihmistuntemuksessa
- 4 Aikataulujen laadinnassa
- 5 Taloushallinnossa
- 6 Muussa, missä?

39b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (39a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoitt:

(Tekstialue:)



40a. Päällimmäinen vahvuutesi koulutuksellisessa johtamisessa on mielestäsi...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Opiskelijoiden tarpeiden kartoittamisessa
- 2 Opetussuunnitelmien ja koulutusohjelmien kehittämisessä
- 3 Soveltuvien opetusmenetelmien valitsemisessa
- 4 Ohjaamisessa
- 5 Arvioinnissa
- 6 Muussa, missä?

40b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (40a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoittit:

(Tekstialue:)

41a. Päällimmäinen vahvuutesi symbolisessa johtajuudessa on mielestäsi...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Kyvyssä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin sanallisten keinojen kautta
- 2 Kyvyssä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin tekojen kautta
- 3 Kyvyssä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin palkitsemiskeinojen kautta
- 4 Muussa, missä?

41b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (41a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoittit:

(Tekstialue:)

42. Päällimmäinen vahvuutesi oppilaitoskulttuurin rakentamista johtaessasi on mielestäsi... ?

(Tekstialue:)

Kysely 8 Johtamisen kehittäminen

43a. Kehittämistä varaa inhimillisessä johtamisessasi on ensisijaisesti...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Inhimillisten voimavarojen valjastamisessa moraalista vahvistamalla
- 2 Henkilökohtaiseen kasvuun ja luovuuteen kannustamisessa
- 3 Tuen tarjoamisessa
- 4 Vastuun ja työtehtävien delegoinnissa
- 5 Tarjota mahdollisuuksia vaikuttaa päätöksentekoon
- 6 Kyvyssä kuunnella ja ymmärtää
- 7 Intuitiossa
- 8 Muussa, missä?

43b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (43a) vastaukseksi "Muuta, mitä", niin kirjoita tähän mitä tarkoittit:

(Tekstialue:)

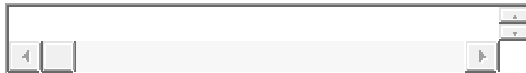
44a. Kehittämisvaraa teknisessä johtamisessasi on ensisijaisesti...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Organisoinnissa
- 2 Koordinoinnissa
- 3 Ihmistuntemuksessa
- 4 Aikataulujen laadinnassa
- 5 Taloushallinnossa
- 6 Muussa, missä?

44b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (44a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoitt:

(Tekstialue:)



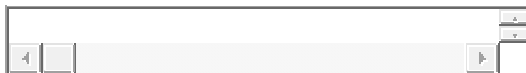
45a. Kehittämisvaraa koulutuksellisessa johtamisessasi on mielestäsi...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Opiskelijoiden tarpeiden kartoittamisessa
- 2 Opetussuunnitelmien ja koulutusohjelmien kehittämisessä
- 3 Soveltuvien opetusmenetelmien valitsemisessa
- 4 Ohjaamisessa
- 5 Arvioinnissa
- 6 Muussa, missä?

45b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (45a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoitt:

(Tekstialue:)



46a. Kehittämisvaraa symbolisessa johtajuudessa on mielestäsi...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Kyvyssä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin sanallisten keinojen kautta
- 2 Kyvyssä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin tekojen kautta
- 3 Kyvyssä fokusoida oppilaitosyhteisölle tärkeisiin asioihin palkitsemiskeinojen kautta
- 4 Muussa, missä?

46b. JOS annoit edellisessä kysymyksessä (46a) vastaukseksi "Muussa, missä", niin kirjoita tähän mitä tarkoitt:

(Tekstialue:)



Kysely 9

47. Ajankäyttö

(Radionapit:)

Onko sinulla mahdollisuus oman työn organisointiin siten, että toisarvoisimmilta tehtäviltä jää aikaa koulun keskeisen johtamistehtävän suorittamiseen?

- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon
- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon

Jääkö sinulle muilta tehtäviltä tarpeeksi aikaa perehtyä pedagogiseen johtajuuteen?

48. Henkilöstö

(Radionapit:)

Miten hyvin arvioit alaisesi tuntevan ammatillisen toimintaympäristönsä sekä heille langetetut vastualueet?

- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon
- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon

Miten hyvin arvioit alaisesi tuntevan oppilaitoksen vision ja strategian?

- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon
- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon

Miten hyvin arvioit alaisesi yksilöinä tietävän mitä johto heidän kannaltaan suunnittelee ja puhuu?

- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon
- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon

Miten hyvin arvioit alaisesi tietävän mitä työltä edellytetään ja mitä arvostetaan?

Oletko tietoinen alaistesi urasuunnitelmista

- ☐ Erittäin paljon
- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon
- ☐ Erittäin vähän
- ☐ Melko vähän
- ☐ Ei paljon eikä vähän
- ☐ Melko paljon
- ☐ Erittäin paljon

Omaako johtamasi työyhteisön toimijat mielestäsi tarpeeksi päällekkäistä tietotaitoa jotta työtehtävät hoituvat myös äkillisten poissaolojen aikana?

Kysely 10

49. Miten usein annat alaisillesi palautetta?

(Vetolaatikko:)

- 1 Harvemmin kuin puolivuositain
- 2 Puolivuositain tai useammin
- 3 Kuukausittain tai useammin
- 4 Viikoittain tai useammin
- 5 Päivittäin

50. Miten usein kysyt alaistesi mielipiteitä suunnitteilla olevien ja/tai jo toteutettaviksi päätettyjen asioiden toteutuksen suhteen?

(Vetolaatikko:)

- 1 Harvemmin kuin puolivuositain
- 2 Puolivuositain tai useammin
- 3 Kuukausittain tai useammin
- 4 Viikoittain tai useammin
- 5 Päivittäin

51. Miten otat henkilöstön osaksi päätöksentekoa, pääasiallisesti?

(Vetolaatikko:)

- 1 En ota
- 2 Delegoin päätöksenteon alaisilleni
- 3 Kahdenkeskin keskusteluihin
- 4 Pienryhmäkokouksiin
- 5 Koko henkilöstön toistuvien kokouksiin

52. Miten usein virallisia kehitys- ja suoriutumiskeskusteluja käydään?

(Vetolaatikko:)

- Harvemmin kuin kerran vuodessa
- Kerran vuodessa
- 2-3 kertaa vuodessa
- 4 kertaa tai useammin vuodessa

53. Toiminnan itsearviointia järjestetään useimmiten...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Esimiehen ja alaisen välisin keskusteluin
- 2 Esimiehen ja alaisryhmän välisin, yhteisin keskusteluin
- 3 Alaisten välisin keskusteluin
- 4 Avoimesti, henkilökohtaisin esseekirjoitelmin
- 5 Henkilökohtaisin lomakekyselyin

54. Toiminnan itsearvioinnista kerätyn informaation hyödyntäminen...?

(Vetolaatikko:)

- 1 Tuntuu usein jäävän unholaan
- 2 Jää itsearvioinnin kohteena olevan yksilön pohdittavaksi
- 3 On auttanut työyhteisöme toimijoita paremmin ymmärtämään itseään ja toisiaan sekä poistanut ihmisten välisiä klikkejä
- 4 On tehostanut yksilösuoritumista
- 5 On selvästi tuottanut tulosta työyhteisöme tuottavuuden ja ilmapiirin parantamiseksi

55. Miten ensisijaisesti huolehdit henkilöstösi työkyvyn ylläpitämisestä sekä kehittämisestä?

(Vetolaatikko:)

- 1 On työntekijän oma asia olla ja pitää itsensä ammatillisesti, muodollisesti sekä käytännön työssä pätevänä ja työkykyisenä
- 2 Omaehtoiseen, omalla ajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen koulutukseen kannustamalla
- 3 Omaehtoiseen, omalla ajalla tapahtuvaan, mutta palkalliseen, työn ulkopuoliseen koulutukseen kannustamalla
- 4 Omaehtoiseen, osaksi työajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen koulutukseen kannustamalla
- 5 Omaehtoiseen, täysin työajalla tapahtuvaan, työn ulkopuoliseen koulutukseen kannustamalla
- 6 Velvoittamalla työntekijä työnantajan järjestämiin koulutuksiin

56. Mihin käsityksesi mukaan alaisesi pääasiallisesti toivoisivat enemmän panostusta? (Numeroi PRIORISOIDEN KORKEINTAAN 3 merkityksellisintä kohtaa, eli käytä numeroa 1-3 vain kerran. "Muuhun, mihin?"- vaihtoehdon valitessasi, SELITÄ numeron perään).

(Tekstikenttätaulu:)

	Jos merkityksellisin (pistä tähän nro. 1)	Jos 2. merkityksellisin (pistä tähän nro. 2)	Jos 3. merkityksellisin (pistä tähän nro. 3)
56.1 Onnistuneisiin henkilövalintoihin	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.2 Henkilöstön kehittämiseen ja laatu-koulutukseen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.3 Yksikön yleisten laatu-tavoitteiden selkiyttämiseen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.4 Toimeksiannon ja projektin tavoitteiden selkiyttämiseen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.5 Realististen työaikataulujen laadintaan	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.6 Hyvin tehdyn työn halun ruokkimiseen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.7 Mahdollisuuteen käyttää laadukkaita työvälineitä ja -menetelmiä	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.8 Sisäisen kritiikin, arviointiryhmien ja kritiikoiden käyttöön	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.9 Kehittämisen ja palautekyselyiden jatkuvaan hyödyntämiseen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
56.10 Laadun nostattamiseen	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

